

# I. Primera parte: Aproximación conceptual

# 1. El ambiente mediático en relación con los niños y los jóvenes

## 1.1. Del enfoque causal simplista a la influencia ambiental

Casi nadie pone en duda que los medios proporcionan en la actualidad una dimensión fundamental en la vida y en la socialización o en la educación de la infancia.

La palabra *fundamental* debería entenderse aquí en su sentido etimológico como, 'fundamento', 'base': los medios de comunicación son básicos en la vida de niños/as y jóvenes, son un sustento clave de su existencia. Es este carácter básico, fundamental el que debe explorarse y tenerse muy en cuenta a la hora de fijar políticas audiovisuales y educativas.

La consecuencia del carácter básico de los medios audiovisuales es que llegan a construir una especie de medio ambiente constante en la vida de los niños/as y jóvenes. Este aspecto ambiental, de entorno constante, es el que obliga a reformular muchas de las funciones y efectos que tradicionalmente se han atribuido a los medios, y el que puede procurar una nueva perspectiva. ¿Qué significa esta nueva perspectiva en relación con el tema aquí tratado?

La *perspectiva ambiental* ayuda a conocer el modo en que los medios pueden llegar a modelar las conductas y las mentalidades de cualquier público y, naturalmente, también las de la infancia y la juventud.

Durante mucho tiempo la investigación sobre medios ha hablado de *efectos* a la hora de estudiar las consecuencias o influencia de los medios. Se separaban así la causa y el efecto –lo cual era evidente en gran parte de los modelos teóricos utilizados (Lasswell, Shannon, Schramm, Jakobson, etc.). La causa era, generalmente, el mensaje (su estructura y su contenido) y el *efecto*, la consecuencia cognitiva, emotiva o pragmática, que tal mensaje provocaba en la persona o en el público receptor.

De este modo, era posible analizar el universo mediático estudiando la correlación entre contenidos (mensajes) y

efectos (conductas o percepciones). Todo sucedía, para el estudioso de los medios, como si fuese posible aislar, desde un punto de vista metodológico, determinado elemento o componente del mensaje (contenido), y relacionarlo con determinado componente de la respuesta o conducta (efecto).

Es cierto que este enfoque tiene cierto sentido y coincide con la visión, generalmente, atomizada y mecánica, que solemos tener de cualquier proceso de explicación de la realidad. Explicamos los sucesos y los cambios a partir de unas causas que producen unos determinados efectos. Pero también es cierto que, desde muchos puntos de vista, ésta es una **visión simplista, reduccionista y mecanicista**. Lo es especialmente cuando tratamos cuestiones culturales y comunicativas, o cuestiones que tienen que ver con comportamientos humanos y sociales. Estos comportamientos son complejos y se explican a partir de múltiples variables difíciles de identificar exhaustivamente. En cuanto a los medios, son más un flujo continuo de información que una serie de mensajes aislables e individualizables.

La visión del contenido comunicativo como un elemento aislable, capaz de imponer un efecto en un individuo, no se corresponde con la idea de ambiente mediático. El ambiente mediático no se reduce a un contenido o a cualquier otro elemento separable. Es mucho más, es un marco vital interrelacionado, un condicionamiento general y constante que influye en nuestras vidas y en la de los niños y jóvenes. Es una especie de flujo continuo –en tiempo y espacio– que define el contexto de nuestras vidas.

En este sentido, si cabe hablar con propiedad de *efecto* de los medios, habría que decir que su principal *efecto* es haberse constituido como un ambiente, marco o contexto, esencial para la existencia humana. Pero, en realidad, es la palabra *efecto* la que es insuficiente y resulta impracticable, salvo para casos muy concretos y experiencias muy reducidas. Lo que, en cambio, parece ser más decisivo, es

el aspecto macro, totalizador y global, envolvente y contextual de los medios de comunicación en su conjunto.

De aquí se deriva un cambio de perspectiva.

Desde este nuevo punto de vista, plantearse cuestiones como la de si un determinado contenido, por ejemplo, violento, tiene un determinado efecto sobre un individuo o grupo de individuos es una cuestión que empieza a perder operatividad si se trata de políticas de comunicación y si lo que importa es el conjunto social en sentido amplio y no el caso particular.

Una visión reduccionista de los efectos de los medios de comunicación en relación con los niños y los jóvenes buscaría, por ejemplo, asociar un cierto tipo de contenidos (sigamos con el caso citado: los contenidos violentos) a una consecuencia (pongamos por caso, el aumento de la violencia entre jóvenes). Sin embargo, lo que se pueda decir sobre un problema concreto como éste, estará referido a la casuística particular, es decir, a casos concretos, y estará sometido a una incertidumbre notable. En todo caso, responderá a un análisis *micro* de la realidad.

En cambio, desde una visión ambientalista o contextual, la cuestión de la causalidad y de los efectos concretos deja de tener sentido operativo y debemos prestar atención a otra dimensión de la realidad. Deberíamos plantearnos, en cambio, nuevas preguntas: ¿Pueden los medios ayudar a instalar un imaginario violento o no en los públicos? ¿Existen correspondencias entre los contenidos violentos y las conductas violentas que se registran estadísticamente en la sociedad? ¿Hay algún tipo de coherencia entre los contenidos violentos que presentan los medios y la violencia juvenil? ¿Existen otras correspondencias con otras dimensiones de la realidad social? ¿Favorece el entorno mediático el aprendizaje de la violencia o la proscribire? Y, tal vez, la pregunta definitiva: ¿Puede ser bueno para la socialización y educación de la infancia que los medios utilicen la violencia como reclamo de la atención infantil?

No se trata, en consecuencia, de buscar causalidades particulares –por otro lado, muy discutibles– sino de registrar la existencia o no de condiciones y marcos propicios o contrarios al desarrollo de determinados procesos. Es decir, de encontrar correlaciones más generales y amplias. Correlaciones que no tienen por qué ser unívocas. Se trata de reconocer, en otro sentido, la posibilidad de retroalimentación entre los contenidos de los medios y las

acciones o actitudes de los jóvenes y viceversa. Y cómo éstas inciden, a su vez, en la producción de contenidos por parte de los medios. Las relaciones son, en este nuevo enfoque, sistémicas, no mecánicas.

Dentro de una *concepción ambiental* del entorno mediático se debería preguntar, más que por contenidos y efectos aislados, por los campos de posibilidad (pragmática) y de perceptibilidad (conocimiento) que los medios representan para los individuos y los grupos. Sería necesario estudiar las articulaciones, coherencias, analogías y compensaciones o equilibrios que se producen entre diferentes dimensiones de la realidad. En definitiva, deberíamos poder situar nuestros interrogantes en un marco global y sistemático.

En este sentido, la auténtica pregunta no es qué efectos concretos podemos esperar que se produzcan a partir de determinados tipos de contenidos, sino cómo un determinado flujo de contenidos crea el marco de posibilidad y el condicionamiento global para el desarrollo de determinados procesos.

El cambio de perspectiva y la justificación del mismo puede explicarse a partir de un solo ejemplo: el del tabaco. Se sabe que el tabaco es nocivo para la salud, que en muchas ocasiones es causa directa de cáncer. No se pueden, sin embargo, predecir en qué circunstancias concretas el tabaco producirá efectos nocivos e irreversibles en la persona de un fumador determinado. Lo que no impide que se deba luchar contra la adicción al tabaco. Con la televisión ocurre algo similar: aun cuando no es posible predecir con rigor los efectos de los contenidos que juzgamos nocivos, presumimos que ciertos contenidos son nocivos e inferimos que deben ser corregidos.

Lo que importa esencialmente, es conocer cómo actúan los medios en tanto que contextos de acción, ambiente o entorno. Plantear cómo han llegado a cambiar la vida de los seres humanos y cómo han alterado profundamente un estilo de existencia que, hasta hace no demasiadas décadas, ignoraba la posibilidad de las tecnologías actuales.

¿Qué significa este planteamiento en relación con el entorno audiovisual y la educación?

- Es útil para plantear correctamente una percepción o análisis de los distintos hechos y las situaciones.
- Puede ayudar a diagnosticar correctamente los problemas.
- Constituye un apoyo para comprender qué modos de actuación son útiles y posibles y qué otros resultan, simplemente, carentes de sentido.

A continuación, se formulan algunas de las grandes cuestiones que, dentro de un “enfoque ambientalista”, pueden tener sentido a la hora de estudiar el entorno audiovisual y la educación. Los principios que siguen buscan reenfocar el análisis más tradicional de los problemas con objeto de permitir una perspectiva más adecuada y practicable. Los conceptos señalados nos permitirán comprender mejor las grandes cuestiones que nos preocupan.

## 1.2. Los medios como educadores

Que los medios tienen una función educadora, lo reconozcan o no, es una tesis defendida por más de un teórico de los medios de comunicación<sup>2</sup>. Una tesis que está siendo avalada incluso por algunos profesionales del periodismo<sup>3</sup> en principio reacios a mantenerla. 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 irremediablemente a la socialización de la infancia.

Lo paradójico es que esta tarea no es asumida por los propios medios, que prefieren decir que entretienen, informan y argumentan. Pero es su enorme implantación, su flujo continuo, su carácter envolvente y magmático lo que confiere a los medios esa profundidad, esa latencia educativa. Es, precisamente, la avalancha de información que suministran, la supuesta coherencia de muchas de esas informaciones –siempre permeable a las exigencias económicas de la industria y a los dictados de los anunciantes– y su capacidad de penetración la que, a la larga y en términos generales, tiene un peso no despreciable en el conjunto de las influencias educativas. Al no reconocerlo expresamente, disimulando, precisamente, esa función de dirección de mentes, es como adquieren su mayor influencia.

En realidad, imponen una educación muy especial y

nueva: la que se corresponde con las exigencias de la nueva estructura mediática que se organiza con la globalización y concentración de los mercados audiovisuales y publicitarios.

No obstante, si en el enunciado de este informe se separan *educación de entorno audiovisual* es que se reconoce una cierta autonomía al hecho de educar. La educación tiene su propia lógica y ésta no debe ser confundida con la de los medios. Tiene también sus exigencias que, tal vez, estén, muchas veces, contradichas por las exigencias propias de los medios. Y esto, pese a que los medios –sin confesarlo– se estén proponiendo una nueva *misión educativa*.

Pero se quiere rescatar el sentido moral de la educación. Interesará, a lo largo de todo este texto, que la educación se asocie con los valores propios de la humanidad, tal y como hoy se formulan en las sociedades democráticas. Se trata de pensar en una educación que conserva los ideales de la autonomía crítica, de la liberación personal, del conocimiento científico y de la tolerancia. Una educación que sitúe los medios como lo que son, instrumentos de comunicación, capaces, por tanto, de favorecer un proyecto educativo concreto o, por el contrario, de echarlo por tierra.

Por todo esto se hablará de los medios como de un ambiente que, con su poder *formativo* y socializador, puede contribuir, de un modo funcional, a la educación moral de la infancia y la juventud o, puede, alternativamente, cerrarle espacio.

## 1.3. La importancia de los contenidos audiovisuales para el desarrollo del conocimiento

Conviene adoptar un punto de vista global en relación con los medios. Aunque, de vez en cuando, quepa distinguir entre unos y otros, una visión global, holística, resulta más útil. Devuelve el sentido de la perspectiva, analiza las lógicas que, con mayor o menor intensidad, inciden en su funcionamiento, y nos explican sus consecuencias a largo plazo.

Tratar de los medios y de la educación es ocuparse también de los niños y jóvenes en primer lugar, porque son los que resultan más involucrados en este proceso. Pero, atención, más allá de que se trate de niños concretos en un espacio-tiempo concreto, estamos hablando de un sujeto colectivo que vive un tiempo histórico amplio, de unas generaciones que conviven, desde el principio, con los medios y de un entorno del que ya no es posible zafarse.

Los niños y niñas no mediáticos, sencillamente, no existen, al menos en nuestra sociedad<sup>4</sup>.

Este contexto obliga a realizar un enfoque sistémico y global.

Generalmente, los enfoques tradicionales han separado al medio del sujeto receptor. Como si fuesen realidades separables. Han buscado, como se decía hace un momento, los efectos que los medios inducían en los menores y adolescentes: ¿Conduce el consumo de contenidos violentos hacia la potenciación de conductas violentas? La contemplación de delitos, ¿genera delincuentes? ¿Ver constantemente un tipo de personajes en televisión, impone modelos de conducta? ¿El consumo continuado de publicidad induce inevitablemente al consumismo?

Cuando se ha tratado de responder estas preguntas se ha oscilado entre la identificación casi determinista de causas y efectos a corto plazo, y la búsqueda de efectos, eso sí, menos nítidos, a largo plazo. Así se recorría un camino que podía ir desde la denuncia a un tipo de contenidos concretos (violencia, sexo, etc.) temiendo su poder inoculante, hacia la crítica, tal vez más moderada y menos impulsiva hacia las consecuencias, generalmente, menos notorias que los contenidos podían tener sobre los procesos cognitivos de los individuos. Se trataba de una acentuación que se desplazaba desde la atención a las conductas –los medios aparecían como el estímulo hacia la consideración de los procesos cognitivos– en las cuales los receptores aparecían como seres pensantes.

La aceptación del punto de vista ambientalista debe tener una amplia perspectiva. No se trata sólo de un mero desplazamiento de una dimensión de la actuación hacia una dimensión del pensamiento. Tiene mayores consecuencias:

- **Busca los efectos a largo plazo**, porque sólo un proceso duradero y, tal vez, continuo, resulta significativo. Porque sólo el tiempo permite aprehender el funcionamiento de las lógicas sistémicas.

- **Pone el acento más en los efectos de tipo cognitivo que en los efectos comportamentales o conductuales y afectivos.** No, precisamente, porque se privilegie el aspecto intelectual, sino porque se comprende que sólo una visión holística, en la que se correlacione acción y pensamiento, tiene mayor sentido al considerar los medios.

- **Ayuda a plantear análisis macroestructurales más que microestructurales.** Porque sólo de este modo se

llega a comprender el funcionamiento global de la sociedad.

Y aún habría que ir un poco más lejos: adoptar un enfoque de tipo ambiental que ayude a comprender las consecuencias que tiene la dimensión cultural de los medios sobre las mentes y los comportamientos.

En este sentido, hay que aceptar la idea de que los medios –tanto en su estructura, como a través de sus contenidos y de sus funcionalidades– vienen a constituir una de las principales bases de la cultura de nuestro tiempo. Proporcionan lo que algunos han llamado el *imaginario social*, es decir, las ideas y visiones que circulan por nuestro mundo.

Los denominados “estudios culturales” están ayudando hoy día, a conocer los múltiples modos en qué los medios contribuyen a construir los modos de pensar y de sentir de los diversos grupos sociales.

La misión formativa de los medios mencionada consiste, precisamente, en la capacidad que tienen de amueblar nuestro cerebro. Su 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.

Lo que interesará en las páginas que siguen es situar en esta perspectiva las diferentes inquietudes e interrogantes surgidos entre los diferentes actores sociales en relación con el entorno audiovisual y la educación. Al hacerlo así, dispondremos de modelos conceptuales que señalarán los problemas pertinentes y, sobre todo, abrirán un marco de acción susceptible de ser aplicado a la solución de problemas.

#### 1.4. Las variables del entorno mediático

Una concepción adecuada del ambiente mediático no puede limitarse a la consideración de los factores que dependen de los medios, es decir: los mensajes, estructuras de propiedad, las normas legales y el desarrollo tecnológico, entre otros. Tan importantes pueden ser éstos como los que dependen de los públicos, las audiencias, las personas y los grupos y, en general, las que se relacionan con el contexto sociocultural en que éstas se desenvuelven y las capacidades de conocimiento, crítica y resistencia que puedan tener ante los medios.

Se pueden distinguir, así, las dimensiones siguientes, que pueden ser analizadas en relación al ambiente mediático:

- Las condiciones de acceso a los medios.
- El papel del grupo primario en el acceso, valoración y uso de los medios.
- Las competencias lingüísticas y cognoscitivas del receptor o receptora, y su entorno sociocultural, en relación con los medios.
- Las competencias metalingüísticas en relación con los medios. O sea, la capacidad de análisis del propio lenguaje y de las normas y habilidades de uso.
- La capacidad práctica de modificar libremente la ecología mediática.

Todos estos factores inciden en lo que denominamos *entorno mediático*. Establecen, precisamente, el marco de posibilidades y limitaciones de los individuos y los grupos en relación con los medios.

Dentro del campo de atención de este Libro Blanco interesa conocer con detalle las posibilidades y limitaciones de los menores en relación con los medios. Cuando se ha estudiado la influencia que los medios tienen en niños y niñas, es muy frecuente que se destaque el impacto que tienen en ella factores de tipo familiar y sociocultural.

El informe de Lasagni y Richeri<sup>5</sup> señala, en este sentido, como variables importantes las siguientes:

- La intensidad de su uso.
- La existencia de alternativas a la televisión.
- El conocimiento y la valoración de los géneros de programas.
- El papel que la familia atribuye a la televisión. A saber:
  - El grado de conocimiento que los progenitores tienen sobre el uso de la televisión por parte de sus hijos.
  - La opinión de los progenitores respecto a la televisión.
  - El tipo de control o de censura que los progenitores ejerzan sobre el consumo televisivo de sus hijos.

El informe citado no menciona algo que suma importancia y que merece igual o más consideración que los puntos anteriores: la desautorización sistemática y generalizada de padres y profesorado –o de las instituciones familiar y docente– en los mensajes mediáticos.

Con objeto de disponer de una visión global de la situación, se tratará a continuación el aspecto más discutido y polémico en la construcción del ambiente mediático: el de los contenidos considerados *de riesgo* para la infancia y la juventud.

## Resumen

El objetivo de este capítulo es fijar el enfoque teórico y conceptual del estudio. No se parte de una aproximación causalista que pretende constatar la influencia de los medios en las conductas, sino de la concepción de los medios audiovisuales como un ecosistema en el que cada aspecto particular debe relacionarse con su contexto. En esencia, se trata de conocer cómo actúan los medios en tanto que contextos de acción, como ambiente o como entorno.

Al establecer la relación entre educación y medios, hay que entender que la educación es la clave central. El entorno mediático cumple la tarea de educar, puesto que incide sustancialmente en la socialización de la infancia. La educación tiene su propia lógica y ésta no debe ser confundida con la de los medios. Se trata de pensar una educación que sitúe a los medios como lo que son: instrumentos de comunicación capaces de favorecer un proyecto educativo o, por el contrario, desfavorecerlo.

La dimensión ambientalista que aquí se defiende busca efectos a largo plazo, pone el acento en los efectos cognitivos más que en los conductuales, y ayuda a plantear análisis macroestructurales para comprender el funcionamiento global de la sociedad. Además, permite realizar un enfoque cultural para comprender las consecuencias que tienen los medios sobre las mentalidades y los comportamientos al ser un elemento central en la construcción del imaginario de una sociedad.

El enfoque ambiental va más allá de la contemplación de dos únicas variables: la de los medios y la de los públicos. Permite incidir en otros elementos, como las condiciones de acceso a los medios, la valoración y el uso de los medios, las competencias lingüísticas y cognitivas del receptor y su entorno cultural respecto al entorno mediático, las competencias metalingüísticas o la capacidad de modificar la ecología mediática. Dichas variables abren paso a otros aspectos, como el papel que la familia atribuye a la televisión o las alternativas a ésta que el entorno familiar propone.



## 2. Los contenidos *favorables y de riesgo* para la infancia y la juventud

### 2.1. Desarrollo legislativo y deontológico

#### 2.1.1. Cartas de derechos y legislación internacional

Se recogen en este apartado las declaraciones de derechos y leyes que han marcado hitos importantes en la normativa sobre protección de la infancia con respecto a los medios, empezando por la Declaración de los derechos del menor de las Naciones Unidas:

- **Declaración de los derechos del menor (1959)**<sup>6</sup>

La Convención de derechos del menor fue aprobada en una primera redacción por la ONU en 1959, y desarrollada más ampliamente el 20 de noviembre de 1989. La finalidad de esta Convención es que los niños puedan tener una infancia feliz y gozar, en su propio bien y en bien de la sociedad, de los derechos y libertades que en ella se enuncian. Asimismo insta a los padres y madres, a las organizaciones particulares, autoridades locales y gobiernos nacionales a que reconozcan esos derechos y luchen por su observancia con medidas legislativas.

Esta declaración dedica dos artículos, el 13 y el 17, a la consideración de los derechos comunicativos y en relación con los medios que tienen los menores. Se deducen, claramente, los contenidos que resultan favorables a los niños y jóvenes, todos aquellos orientados a desarrollar sus capacidades, facultades y maduración mental y física, los que respetan su identidad cultural, los que promueven una ciudadanía acorde con los derechos humanos, la libertad, la tolerancia y los que contribuyen a estimular el respeto por el medio ambiente.

En este texto se establece también la necesidad de proteger al niño de toda información y material perjudicial para su bienestar. Los poderes públicos, como instancia legislativa, han de estimular este tipo de contenidos en los medios de comunicación y han de crear las directrices para proteger a los menores.

- **Directiva europea de Televisión sin Fronteras (1989)**

Tras una larga reflexión, la Comisión, el Parlamento y el Consejo, el 3 de octubre de 1989 –Ley 89/89/CEE<sup>7</sup>– adop-

tan la Directiva de Televisión sin Fronteras.

Esta directiva tiene dos objetivos:

- El primero es crear un mercado común de radiodifusión de la televisión preservando las diferencias culturales, la protección del consumidor y de los menores y el derecho de réplica.
- El segundo objetivo es promover la distribución y la producción de programas audiovisuales europeos, asegurándoles un lugar en las parrillas de las diferentes televisiones del ámbito europeo.

Esta directiva promueve una legislación común entre los estados europeos, aunque deja parcelas de control a dichos estados.

En estos momentos esta directiva está en fase de revisión. Las cuotas de producción, la protección a la infancia y la regulación de los contenidos publicitarios son los temas centrales de este debate que, una vez finalizado, servirá para acometer la segunda modificación de la Directiva de Televisión sin Fronteras.

- **Children's Television Act (1990)**

El Congreso de Estados Unidos estableció, en el año 1990, la Children's Television Act. Este código es el resultado de la presión de un grupo organizado de asociaciones y líderes de opinión norteamericanos, dirigidos por Peggy Charren (fundadora de Acción para la Televisión de los Niños, de Cambridge, Massachusetts, organización creada para animar a la diversidad en la programación). El código expresa la necesidad de establecer unos criterios a fin de que las televisiones respondan a las necesidades educativas de los menores.

Mediante este código se insta a la Federal Communication Comisión (FCC) a equilibrar la programación, debido a la casi inexistencia de programas infantiles en las televisiones comerciales. En las siguientes regulaciones que promueve la FCC, ésta insta a los productores a incluir programas

infantiles y educativos. En consecuencia, se reclama a las cadenas de televisión que programen con los siguientes requerimientos:

- Clara intención de promover la educación de los niños y niñas antes de los 16 años.
- Establecer claramente por escrito los objetivos educativos.
- Fijar un público destinatario de modo nítido.
- Programar, como mínimo, en un espacio de 30 minutos de duración.
- Programar estos espacios de modo regular.
- Emitir tales espacios entre las 7 y las 22 horas.

#### • **The Children's Television Charter – Cumbre Mundial de Televisión de Niños (Melbourne, 1995)**

Este código recoge los principios que deben seguir los productores y programadores para la televisión en relación con el público infantil, teniendo en cuenta los derechos explicitados en la Declaración de los derechos del menor. Estos principios son los siguientes:

- Los programas han de permitir el desarrollo físico, social y mental de niños y niñas.
- Los menores han de poder expresarse en su propio lenguaje.
- Los programas infantiles han de respetar las diferencias culturales.
- Los programas infantiles deben de ser emitidos en las franjas horarias idóneas para este tipo de público.

Este código recoge tres ejes básicos: potenciar la expresión del menor, creación de unos estándares de calidad y los horarios para los programas infantiles.

### **2.1.2. Legislación y declaraciones españolas**

#### • **Ley 25/1994, de 12 de julio, por la que se incorpora al ordenamiento jurídico español la Directiva 89/552/CEE, sobre la coordinación de disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas al ejercicio de actividades de radiodifusión televisiva**

En 1994 la Directiva de Televisión sin Fronteras se traspone a la legislación española –Ley 25/1994– modificada por la Ley 22/1999, de 7 de junio, la Ley 15/2001, de 9 de julio, y la Ley 39/2002, de 29 de octubre.

La Ley 25/1994 señala en su articulado – 1.5, 12.5, 16, 17 y la Disposición adicional cuarta, sobre "medidas adicionales de protección a la juventud y a la infancia"– las normas

que deben poner límites a los contenidos televisivos y publicitarios destinados a la infancia.

El año 1995 el Parlamento de Cataluña aprueba la Ley 8/1995, de 27 de julio, de atención y protección de la infancia y los adolescentes que modifica la Ley 37/1991, de 30 de septiembre, sobre medidas de protección de los menores desamparados y de adopción. Esta ley tiene como principal objetivo "conseguir el libre desarrollo de la personalidad del menor y del adolescente" y para acometerlo parte de la base de que "la familia es el núcleo básico de la sociedad y, por consiguiente, reconoce con carácter principal la actuación privada de los progenitores y guardadores legales".

En su capítulo primero se recogen las Disposiciones directivas, y es en el artículo 2.1 de dicha parte donde se delimita la edad: "se entiende por *niño* toda persona menor de 12 años y por *adolescente* toda persona en una edad comprendida entre los doce y la mayoría de edad establecida por la Ley".

El capítulo quinto, el más extenso, está centrado en la infancia y la adolescencia en el ámbito social. Se hace referencia al derecho de la educación, al tiempo libre y a la cultura y también regula la exhibición de imágenes el acceso a las publicaciones y materiales audiovisuales, las emisiones de radio y la televisión, y también la publicidad dirigida a los menores y adolescentes, así como la protagonizada por éstos. El artículo 36.1 dice: "Las programaciones de radio y televisión en franjas horarias más susceptibles de audiencia de menores y adolescentes, deben favorecer los objetivos educativos que permiten estos medios de comunicación y deben potenciar los valores humanos y los principios del Estado democrático y social". El artículo 36.5, asimismo, dice que "la Generalidad ha de procurar que todos los medios de comunicación social dediquen a los menores y a los adolescentes una atención educativa especial".

El articulado de la Ley 8/1995 recoge en el capítulo sexto "las acciones que han de llevar a cabo las administraciones públicas en relación con la familia, los menores y adolescentes". El artículo 53.1, letra *b*, dice al respecto: "Educar a los menores y a los adolescentes en el consumo de bienes y servicios, y también en el uso de los medios culturales de Cataluña y la creación de recursos en el entorno relacional de los menores y adolescentes, donde puedan desarrollar su capacidad intelectual y su habilidad manual o de razonamiento, como complemento del aprendizaje en los centros escolares".

Otras iniciativas legislativas del Gobierno de Cataluña son el Decreto 295/2000, de 31 de agosto, por el que se desarrolla el derecho a la información de los usuarios de los servicios de televisión y el Decreto 361/2002, de 24 de diciembre, a través del que se regula el sistema de señalización orientativa de los programas de televisión con el objetivo, según el artículo 1.1, "de informar a los adultos de la idoneidad de cada programa para los menores". El Consejo del Audiovisual de Cataluña, de acuerdo con las funciones que le atribuye la Ley 2/2000, de 4 de mayo, adoptará las medidas oportunas para garantizar el cumplimiento de las obligaciones que el Decreto impone a los operadores de televisión de su competencia.

• **Convenio sobre principios para la autorregulación de las cadenas de televisión en relación con determinados contenidos de su programación referidos a la protección de la infancia y la juventud**<sup>8</sup>

El Convenio es suscrito en 1993 por el Ministerio de Educación y Ciencia, las Consejerías de Educación de las comunidades autónomas y las cadenas de televisión. En el mismo se declara explícitamente la voluntad de favorecer, en la programación televisiva, los valores de respeto a la persona, tolerancia, solidaridad, paz y democracia, así como la difusión de valores educativos y formativos. Se acuerda, asimismo, "evitar la difusión de mensajes o imágenes susceptibles de vulnerar de forma gravemente perjudicial los valores de protección de la infancia y la juventud".

En 1998 el Ministerio puso en marcha un plan de seguimiento del convenio, pero el resultado no llegó a publicarse y los informes disponibles sobre la cuestión son inciertos. El realizado por la profesora Avelina Vega<sup>9</sup> señala, en todo caso, numerosos incumplimientos de las cadenas, tanto en lo que se refiere a los términos del convenio, como a la Directiva de Televisión sin fronteras.

• **Principios para la actuación de los medios de comunicación de la CCRTV (2002)**<sup>10</sup>

El Consejo de Administración de la CCRTV aprobó el 14 de mayo de 2002 una serie de principios de actuación; el número 11 está dedicado a la protección de la infancia. En él se propone evitar: las escenas violentas, los mensajes contra la dignidad o discriminación de las personas, los mensajes que inciten al consumo de drogas, las secuencias o comentarios que puedan inducir a la ludopatía, las palabras innecesariamente indecentes o el uso incorrecto de la lengua, los comentarios y escenas de contenido

sexual que puedan afectar a la sensibilidad juvenil o infantil, la emisión de programas destinados a crear un *star system* infantil.

Se añade asimismo que las 21 horas quedan fijadas como la línea divisoria entre la programación para todos los públicos y la programación adulta.

• **El Foro de entidades de personas usuarias del audiovisual**

El Foro de entidades de personas usuarias del audiovisual ha elaborado desde su creación los siguientes documentos relativos al mandato de protección de la infancia:

- *Drets de les persones usuàries dels mitjans audiovisuals* (2002)

- *Els valors en els continguts dels programes televisius adreçats als infants i als joves* (2002)

- *Televisió i família: recomanacions* (2003), con la colaboración del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona<sup>11</sup>.

• **Declaración-manifiesto del Defensor del Pueblo 'Por una televisión de calidad para nuestros niños y adolescentes'**<sup>12</sup>

A finales de julio de 2003, el Defensor del Pueblo, junto con 16 asociaciones, presentó este manifiesto con el objetivo de reclamar una programación infantil y juvenil de calidad. Los firmantes del manifiesto se han constituido en grupo de trabajo para trabajar en favor de este propósito. Su principal objetivo será promover el debate público sobre la necesidad de que los operadores de televisión respeten las franjas de horario protegido y apuesten con firmeza por la creación y emisión de programas de calidad destinados a la infancia y la juventud.

## 2.2. ¿Qué se entiende por contenidos de riesgo?

El ministro de Cultura y Comunicación francés solicitó a la filósofa Blandine Kriegel un informe especial para evaluar el tratamiento que del tema de la violencia se hacía en las televisiones francesas<sup>13</sup>. El informe Kriegel, publicado en 2002, tras llamar la atención de la deriva violenta de los contenidos en la televisión francesa y sus *consecuencias netas* sobre la conducta de los jóvenes viene a reclamar, en lo que se refiere a contenidos *favorables*:

• La necesidad de que las cadenas de televisión hagan conocer públicamente sus códigos deontológicos, es decir, "las reglas que deben respetar los productores de todos los

programas y los criterios objetivos generales que buscan".

- La creación de comités de consulta "en todas las cadenas para establecer una comunicación de los difusores con los representantes de las familias, de las asociaciones, de los autores y permitir un diálogo entre todas las partes".
- La creación de programas educativos que promuevan la lectura crítica de la imagen, compuestos conjuntamente por realizadores y educadores.
- Promoción de emisiones educativas que posibiliten "una cultura de respeto al otro y de superación de la violencia".
- Estimular la creación de un flujo de información dirigido a padres y madres con vistas a estimular su intervención ante el consumo de televisión de sus hijos.

Finalmente, intenta promover un compromiso de la escuela con la educación en medios, del mismo modo que reclama, también, que los "médicos de familia sean escuchados por los padres. Tras una consulta, el médico puede, de hecho, informarse del consumo infantil de televisión y ofrecer consejos apropiados".

El informe Kriegel antes mencionado, refiriéndose a diversas investigaciones sobre el tema, afirma: "Tras los años sesenta, las pruebas de una influencia de la televisión sobre los comportamientos violentos se han acumulado. Varios artículos metodológicos indican que las emisiones que presentan escenas de violencia no dejan de tener consecuencias sobre los telespectadores, especialmente sobre los niños. La incidencia de las emisiones violentas sobre las conductas es, sin embargo, reducida y los procesos que desencadenan están lejos de resumirse en automatismos miméticos. Es más razonable decir que para ciertas personas y en ciertas situaciones, las emisiones violentas tienen un efecto. [...] Pero si este efecto es modesto, investigadores como Huesman afirman que nos equivocáramos si no prestáramos atención a las consecuencias que tienen en la dimensión social. Para establecer un orden de magnitud, Huesman y sus colegas indican que la dimensión del efecto es estadísticamente comparable a la que liga el consumo de tabaco al cáncer de pulmón"<sup>14</sup>.

Es, en este sentido, en el de una dimensión estadística, en el que se puede hablar de contenidos *de riesgo*.

**Contenidos de riesgo** son aquellos que entrañan un peligro potencial que puede o no tener consecuencias directas para ciertos individuos, pero que, a la larga, y considerados estadísticamente, sí engendran daños notorios para la sociedad.

Se considerará, en primer lugar, de qué contenidos se trata y de qué riesgos estamos hablando.

Los contenidos *de riesgo* no escapan a la intuición de la mayoría, son, así, los contenidos que preocupan a muchos: educadores y educadoras, tutores, padres y madres, expertos y profesionales. Estos contenidos inciden en la educación de los niños/as y jóvenes, y son los siguientes:

- **Contenidos violentos.** Aquellos que representan acciones de agresión directa o indirecta a la integridad de las personas y demás seres vivos.

- **Contenidos sexistas o racistas.** Aquellos que degradan la imagen de la mujer o de ciertos colectivos y se convierten en vehículo de segregación o desigualdad.

- **Contenidos pornográficos.** Aquellos que representan aspectos de la vida íntima o privada, relacionados con la actividad sexual, sin el decoro, el pudor o la discreción que habitualmente se aceptan como válidos y oportunos en determinadas sociedades. Potencian, generalmente, una actitud voyeurista y obsesiva.

- **Contenidos consumistas.** Aquellos contenidos que convierten la utilización y el disfrute de productos y servicios no en un fin concreto o un medio práctico, sino en una necesidad compulsiva, abstracta, que difícilmente puede colmarse y que tiende a aumentar exponencialmente. Estos contenidos son promovidos por la hipertrofia de la publicidad y la comercialización de los productos de consumo.

- **Contenidos que tienden a la corrupción del lenguaje y atentan a las normas de respeto al otro.** Se trata de contenidos que presentan un lenguaje degradado –desde el punto de vista de la forma léxica, sintáctica o pragmática– que vulnera, sin conciencia de hacerlo, las normas establecidas para la eficacia de la comunicación lingüística y que, en ocasiones, transgrede gravemente el pacto comunicativo inherente a la relación entre interlocutores.

- **Contenidos que violan el derecho al honor, la intimidad y la privacidad de las personas.** Es decir, aquellos que se nutren de la violación de las fronteras entre vida privada y pública, y entre vida íntima y pública. Generalmente, se oponen explícita o implícitamente a las normas legales establecidas al respecto o, en todo caso, las bordean con morbosidad. Determinados programas *rosa* emitidos en horario protegido estarían incluidos en este apartado.

Obviamente, no es fácil señalar, sin discusión, qué contenidos reúnen una o varias de estas categorías, ni se puede ir mucho más allá de las definiciones utilizadas aquí para identificar los contenidos que suelen preocupar a la sociedad sobre tales temas sin caer en el riesgo de la casuística. Ahora bien, para avanzar hemos de decir que, independien-

temente de la singularidad o de la exigencia de concreción y de la dificultad de generalizar, es verdad que, en general, se detecta con facilidad un amplio consenso a la hora de disponer de una idea global de estos contenidos. Y que este consenso aumenta, sobre todo si se contrastan tales contenidos con los que debieran consolidar un entorno audiovisual educativo. Es decir, cuando se busca un ideal positivo, se ponen de manifiesto dos cuestiones fundamentales:

- Que existe una fuerte convicción social sobre la importancia que se atribuye al tratamiento de estos temas.
- Que la conversación o reflexión sobre los mismos tiende a facilitar el consenso general sobre la materia.

Lo dicho no excluye la existencia de pluralidad de perspectivas sobre la materia y la diversidad con que los distintos individuos y grupos sociales fijan los criterios de calidad y de no-violencia. Pero la diversidad no impide que puedan y deban existir espacios para contrastar las diferencias y visiones plurales. La discusión y la puesta en común de puntos de vista dispares siempre acaba siendo útil y necesaria.

Utilidad y necesidad que se hacen evidentes cuando se trata de cuestiones de educación. No es posible establecer ideales educativos, objetivos de convivencia y relación si no se determinan, aunque sea mínimamente, algunos acuerdos básicos. Acuerdos que –hay que insistir en ello– no contradicen el respeto y el reconocimiento a la diversidad y que buscan la participación con el otro en algún tipo de comunidad o de acción colectiva.

### **2.3. La controversia sobre los efectos de los contenidos de riesgo**

Se ha discutido hasta la saciedad sobre las consecuencias de los denominados contenidos *de riesgo*, y no se trata de contribuir aquí simplemente a aumentar el grado de la polémica. Tampoco sería bueno zanjarla, pero sí proponer algunos principios prácticos que ayuden a ser operativos y a entender la trascendencia de la cuestión que se analiza.

La consideración del efecto de los contenidos sobre el público –y, en consecuencia, la consideración de los riesgos de éstos– depende en buena parte del valor que se atribuya al mensaje en el proceso de comunicación.

Un mensaje televisivo, por ejemplo, será más peligroso o positivo en la medida en que su efecto sea más o menos determinante para el espectador, es decir, cuanto menor sea el poder de éste último para contrarrestar la presumible

potencia del mensaje. Lo que pone de manifiesto la importancia que tiene dotar al receptor de la capacidad necesaria para desactivar los posibles efectos nocivos del mensaje.

Sobre este dilema *emisión-recepción* ha habido, y no es este el lugar de reseñarlas, infinidad de posiciones que han involucrado diferentes teorías y disciplinas: desde el conductismo mecanicista que enfatizaba el poder del estímulo, es decir, de la emisión, pasando por los primeros estados de los estudios sobre medios, que consideraban al receptor un ser aislado sometido a la influencia de las comunicaciones –posturas ambas que acentuaban la potencia del mensaje–, hasta teorías que representaban serias restricciones a esa potencia –las que se han denominado de los efectos limitados– y defendían la capacidad de las condiciones individuales y sociales para compensar el impacto mediático. En este conjunto, también hay que señalar la existencia de otras teorías que han acentuado el peso de los efectos a largo plazo o reivindicado las habilidades interpretativas de los espectadores para resistir o negociar con los mensajes.

Es evidente la incidencia en este debate de posiciones menos técnicas, y más ligadas a actitudes de corte político o ideológico.

Por un lado, están quienes defienden la casi total libertad en lo que se refiere a la expresión y los contenidos; contrarios, por tanto, a cualquier restricción de la oferta comunicativa. De algún modo, suscriben el principio de que la demanda de comunicación es, por sí misma, autónoma, inteligente, y sabe limitar el poder mediático –o, mejor dicho, sus abusos. Y que, consecuentemente, el poder del emisor es, desde la base, muy restringido.

Por otro, quienes, en nombre del derecho a la información, de la diferencia cultural o de la protección de la infancia, buscan crear marcos de regulación para los contenidos, siempre aludiendo a la vulnerabilidad de la audiencia. Para ellos el poder mediático de emisión es real y conviene ponerle contrapesos y límites.

Es obvio que quienes adoptan una postura liberal en los contenidos, se asocian mejor a teorías que describen los efectos limitados de la comunicación masiva. Así, su *liberalismo* ideológico parece justificarse académicamente. Y, por el contrario, quienes reclaman la regulación del derecho a la información, se asocian a posturas que subrayan el poder y el impacto de los medios a largo plazo, con lo cual validan sus temores y justifican la intervención *proteccionista*.

Sea como sea, algunas evidencias nos ayudarán a centrar

bien el problema y a encontrar un terreno menos dividido. Son las que siguen:

- **La televisión emite, con una constancia y una repetición sistemática, imágenes de violencia, mensajes consumistas y otros contenidos que se pueden considerar de riesgo.** Todas las investigaciones realizadas al respecto, en muchos países, ponen de manifiesto que la violencia está representada excesivamente en las pantallas y que lo mismo ocurre con los mensajes consumistas.

- **La principal razón** para esta sobreabundancia de contenidos de riesgo es, exclusivamente, la **espectacularización**. Buena parte de la presentación de estos contenidos se hace de un modo no justificado por ninguna otra razón que la maximización de la audiencia y la servidumbre a requerimientos que no son los de una supuesta demanda (es el caso, por ejemplo, de la publicidad).

- **Los contenidos emitidos tienen mucha más probabilidad de influir en niños y jóvenes que aún no han madurado** en todas sus facultades cognitivas y emotivas. No es comparable la capacidad de resistencia a un mensaje que puede tener un adulto y la que puede, por sí mismo, tener un menor.

- **No todos los menores y jóvenes viven en contextos que aseguren un contrapeso adecuado del potencial de los medios de comunicación**, es decir, un contexto familiar atento o una actitud familiar crítica. De este modo, cualquier razonamiento que intente demostrar que las preocupaciones ante el poder mediático están injustificadas, porque lo que determina los efectos es la condición singular del entorno del menor o adolescente, no nos puede alejar de la idea de que buena parte de los niños y jóvenes no encuentra el entorno sociocultural adecuado para balancear eficazmente el peso de los medios.

- **El creciente consumo mediático y el abuso de la televisión predisponen a que el impacto de los media sea mayor** y, consecuentemente, acabe influyendo negativamente en los menores. No sólo hay estudios que lo ponen de manifiesto<sup>15</sup> sino que, muy probablemente, el aumento de consumo televisivo esté revelando una predisposición hacia comportamientos no funcionales, o, en su defecto, una privación de las relaciones sociales básicas. Así pues, causa o síntoma, el abuso en el consumo de medios es, desde cualquier punto de vista, preocupante.

Estamos, pues, ante una realidad difícilmente contestable: los contenidos *de riesgo* pueden influir de modo negativo en niños y jóvenes. Nadie puede asegurar que la sociedad esté completamente preparada para afrontar y contrarrestar

el tipo de influencia negativa que la situación mediática actual puede generar en los menores.

Es posible que, como afirman ciertas investigaciones recientes, no se pueda hablar de un efecto directo en la conducta de niños y jóvenes y que sea difícilmente constatable que los menores acaben imitando la violencia presente en los medios. Pero, en cualquier caso, nada de ello niega que exista un cierto riesgo en la exposición continua de la infancia a las imágenes violentas. ¿Acaso no se sabe que la repetición de anuncios publicitarios acaba influyendo en la decisión de compra de los consumidores? ¿No se invierten, con esta convicción, miles de millones de euros o dólares, cada año, en casi todos los países? ¿Y quién puede negar la evidencia de que son miles de firmas comerciales las que se guían por su propia experiencia empírica para decidir el destino de esas enormes cantidades de inversión publicitaria y que ninguna de ellas es capaz, por decisión libre, de prescindir de estas inversiones?

¿Por qué, entonces, habría de ser cierto –como dicen quienes quieren relativizar su impacto– que la exhibición repetida, constante y permanente de contenidos *de riesgo* en las pantallas de televisión –siempre al alcance de niños y jóvenes– está exenta de consecuencias?

Tal vez no sean consecuencias que se puedan correlacionar con efectos imitativos directos, aunque muchos sí hablan de un efecto neto de los contenidos, por ejemplo violentos (informe Kriegel). Pero sí de consecuencias de otro orden, que influyen en la cognición de los niños y a la formación de su imaginario, que afectan a sus emociones y actitudes, y que modelan sus valores. Consecuencias, también, para la construcción y sostenimiento del entramado cultural de nuestra época que acaba suponiendo el repertorio de valores de las personas que la habitan.

Es posible, por tanto, hablar de efectos culturales que afectan, a nivel *macro*, a niños y jóvenes, y hay que sostener que, aunque la sociedad establezca mecanismos de compensación, control y equilibrio de los contenidos *de riesgo*, la emisión permanente, constante y masiva de éstos no va precisamente en la línea de reforzar los aspectos de construcción de una convivencia positiva, sino al contrario, de perjudicarla seriamente.

#### **2.4. ¿Qué efectos pueden producir los contenidos de riesgo?**

Descartemos de entrada los efectos imitativos, siempre discutibles y difícilmente discernibles, sobre todo porque

parecen fundarse en una concepción de la casualidad no sistémica. Pero atendamos a los efectos ambientales que crean las condiciones para el desarrollo –a veces, positiva, a veces, negativamente, es decir, por comisión o por omisión– de elementos no funcionales. Clasificaremos los riesgos en función de los diversos contenidos:

- **Contenidos violentos:**

- **Riesgo de des-sensibilización:** Como se afirma en el informe Kriegel, "a largo plazo, la exposición frecuente a escenas de violencia contribuye a una *des-sensibilización* del espectador que se habitúa a la violencia. Los resultados de las investigaciones han demostrado que los niños que habían sido expuestos a un filme violento reaccionaban mucho menos rápidamente que los demás a lo que ellos consideraban un altercado y tardaban más tiempo que los demás en intervenir para poner fin al mismo"<sup>16</sup>.

- **Riesgo de entender la violencia como una solución.** Muchas veces, la televisión y las películas presentan la violencia como un recurso con éxito. Se corre así el riesgo de que los niños acaben entendiendo que es razonable y factible recurrir a la misma: algunos autores afirman –según el informe de Lasagni y Richeri<sup>17</sup>– que "la representación televisiva de la violencia se hace problemática cuando los comportamientos agresivos llevan a un resultado positivo o son presentados como normales y obvios. El temor es que los modelos de comportamiento agresivo puedan ser considerados adecuados. Así en una investigación una buena proporción de niños (un tercio) definió como normales los actos de violencia que había visto hacía muy poco. No se trata, aquí, de un riesgo de imitación directa, sino más bien de un cambio en los términos de referencia: cuando la violencia extrema parece normal, cualquier forma más ligera puede parecer inofensiva".

- **Riesgo de que la violencia se 'naturalice'.** La representación de la violencia, y, especialmente, la que se hace en los videojuegos, suele presentarla como algo absolutamente natural, fruto de una pasión a la que no es posible resistirse. Un videojuego conocido, por ejemplo, presenta el instinto violento como una suerte de invasión que afecta a los genes, a la que el individuo no puede oponer ninguna resistencia y por la que siente cierto placer. Así, lo mejor es abandonarse a ella. No se trata de una singularidad, sino de un paradigma de cómo, en muchas ocasiones, la violencia se presenta como una fatalidad.

- **Riesgo de asociarse siempre a la violencia del vencedor sin discernimiento moral de ningún tipo.**

En la medida en que la violencia se presenta como un camino hacia el éxito y éste es, en muchos casos, el único fin perseguido, la violencia aparece como un fin justificable. Existen videojuegos –y no pocos programas de televisión– que no sólo invitan a ocupar la posición del delincuente, sino que educan en el uso de la perversión como medio para conseguir la finalidad del éxito y del poder. En este sentido, es imaginable que muchos de los niños que contemplan este espectáculo, se vean incitados a colocar en segundo plano la moralidad de su comportamiento.

- **Contenidos sexistas y racistas:**

- **Riesgo de incorporar a la vida de los niños los prejuicios y actitudes sexistas.** Los contenidos que denigran a las personas en razón del sexo o que asocian éste a estereotipos, imágenes tóxicas y prejuicios, pueden tener efecto en la cognición de los niños que aún no han desarrollado suficientes elementos críticos y de discernimiento y que se hallan en proceso de maduración. No hay que olvidar que, generalmente, estos contenidos sexistas denigran especialmente a las mujeres.

- **Riesgo de desarrollar, justificar o legitimar actitudes xenófobas.** Los contenidos que desprecian al extraño o al extranjero o a quien no comparte la cultura o convicciones del grupo mayoritario tienden a generar actitudes xenófobas y a imponer temores fantasmales en los niños, además de potenciar la intransigencia y la intolerancia.

- **Riesgo de unir violencia, racismo y sexismo.** En general, los grupos despreciados en función de sexo, raza o cualquier otro elemento de distinción suelen ser objeto de marginación y desprecio. Los contenidos que presenten asociados violencia, racismo o sexismo pueden ser vistos por los niños y niñas como una invitación a favorecer actitudes positivas ante esas conductas.

- **Contenidos pornográficos:**

- **Riesgo de alterar la maduración normal de los niños.** "La representación visual brutal o repetida de escenas pornográficas en un estadio demasiado precoz puede crear una emoción capaz de influir en el curso normal de la evolución del cerebro, perturbar su equilibrio interior y, en todo caso, afectar permanentemente su concepción de la sexualidad"<sup>18</sup>.

- **Riesgo de deformar la visión sobre el papel de la**

**sexualidad en la vida adulta.** El espectáculo pornográfico, donde emoción y sexualidad se separan, y donde los sentimientos no parecen contar, puede provocar el que los niños acaben confundiendo una de las dimensiones importantes de la vida humana, precisamente, perdiendo el sentido relacional y personal que juega la sexualidad en la vida de los seres humanos.

• **Contenidos consumistas:**

• **Riesgo de potenciar la obsesión por el consumo.**

En la medida en que los niños y las niñas asumen los contenidos consumistas de los medios, puede crearse en ellos una actitud social centrada en el consumo, en la distinción y en la identificación, convirtiendo, así, lo que es un fin en un medio. Esto puede plantearse mediante la fijación en determinados bienes de consumo o bien, justamente, en la insatisfacción permanente ante los bienes que el menor tiene a su alcance.

• **Riesgo de entender el mundo como un mero objeto de consumo donde todo es vendible y accesible.**

La centralidad del universo del consumo puede crear en los niños la idea de que todo tiene carácter de mercancía y que el único valor de los objetos y de las personas es aquel de depende de su intercambio y valor en términos económicos.

• **Riesgo de provocar frustraciones en las clases menos favorecidas.** La fiebre consumista afecta desfavorablemente a los hijos e hijas de familias con bajo poder adquisitivo. Contribuye a generar una fractura social que puede incidir muy directamente en la indiferencia, la desmotivación y el fracaso escolar, e incluso en comportamientos violentos y delictivos.

• **Contenidos que tienden a la corrupción del lenguaje y a las normas de respeto al otro:**

• **Riesgo de promover un lenguaje simplista, sin articulaciones y sin matices.** Los lenguajes de abreviaturas, con palabras comodín, hechos de sobreentendidos y con escasa capacidad de matización o de expresión acaban por simplificar el razonamiento y la argumentación crítica y por acostumbrar a trivialidades y superficialidades.

• **Riesgo de quebrar la afabilidad en que se funda la cortesía y el respeto.** Un lenguaje sincopado, abreviado, sin matices en las referencias al otro que, en ocasiones, utiliza un vocabulario despectivo para los demás, acaba convirtiéndose en una horma para la creación de actitudes de desprecio y de exclusión. Esto, que es general para cualquier persona, tiene una importancia fundamental para los niños y las niñas.

• **Contenidos que violan el derecho al honor, la intimidad y la privacidad de las personas:**

• **Riesgo de que los menores no sepan que la privacidad y la intimidad son esferas que pueden y deben preservar.** Se pierde así la oportunidad de que en la vida adulta los menores conozcan con exactitud sus derechos a mantener indemne su intimidad y su privacidad.

• **Riesgo de considerar normal la falta de respeto a la privacidad y la intimidad.** La frecuente violación de la intimidad puede hacer que acabe pareciendo inocua, normal o natural. Se aplica en este caso el mismo argumento esgrimido a propósito de la violencia: a fuerza de verla en todas partes, se *naturaliza*.

## Resumen

Se inicia el capítulo con un repaso a la normativa y a las declaraciones más pertinentes para el tema de estudio. A continuación se analizan los llamados contenidos *de riesgo* procurando delimitar su alcance, significado y controversias al respecto.

Son contenidos *de riesgo* aquellos que entrañan un peligro potencial, tengan o no consecuencias directas en los comportamientos individuales, ya que, a la larga y considerados en su conjunto, pueden resultar perjudiciales para la sociedad y la cultura en general. Los contenidos *de riesgo* colisionan con el sentido básico de la educación y son motivo de preocupación para las familias y los educadores. La actitud generalizada frente a tales contenidos ha generado la necesidad de establecer unos criterios de calidad consensuados que ayuden a discernir posibles riesgos o perjuicios.

Por contenidos *de riesgo* se entienden aquí los contenidos violentos, sexistas o racistas, pornográficos, los que incitan al consumo, los que tienden a corromper el lenguaje y atentan a las normas de respeto al prójimo, y los que violan el derecho al honor, la intimidad y la privacidad de las personas. Aunque es difícil hablar del efecto directo de los contenidos *de riesgo* sobre los comportamientos personales, sí se puede hablar de un efecto acumulativo que acabe degradando el contexto social y cultural y, más especialmente, que produzca una total confusión y desconcierto con respecto a los principios morales más fundamentales.