

# **Cuando la educación estética no se ocupa de los medios, los medios se ocupan de la educación estética**

## ***When aesthetic education does not deal with the media, the media deals with aesthetic education***

---

***Idoia Marcellán Barace  
Imanol Aguirre Arriaga***

*Universidad Pública de Navarra*

### **RESUMEN**

A pesar de lo que ha denominado como “revolución cognitiva”, la educación, en el ámbito escolar, ha continuado ligada a la transmisión de conocimientos en perjuicio de una educación ética, sentimental o emotiva y estética.

Paralelamente, el incremento de la presencia de los medios de comunicación en la vida cotidiana está convirtiendo a éstos en los protagonistas de esta tarea educativa que la escuela ha decidido soslayar. No es casual, por eso, que se acuse a los medios, especialmente a la televisión, de mediar en los comportamientos, los valores incluso de fijar los gustos de los jóvenes, es decir, de convertirse, sin que nadie lo controle, en el eje de la educación afectiva, ética y estética de las nuevas generaciones.

El propósito de esta comunicación es dar cuenta de las diferentes respuestas que este hecho educativo extraescolar está generando y proponer una vía para aprovechar el potencial educativo de los medios. En última instancia, aliarnos con ellos para que contribuyan en la formación estética y reintroduzcan la educación sentimental y de valores en la escuela.

Palabras clave: *Medios de comunicación, valores, comportamiento.*

### **ABSTRACT**

The increasing presence of the communication media in everyday life is converting the media in the protagonist of an educational task that school has decided to evade. So it is not casual to accuse the media, television especially, to mediate in behaviour, the values and even to fix youth tastes, so to speak, to convert themselves without any control in the axis of the affective education, ethic and aesthetic of the new generations.

The purpose of this communication is to give an account of the different answers that this out of school educational fact is generating and to propose a way to take profit of the educational potential of the media. As a last resort, to ally with them in order they can contribute in the aesthetic formation and reinsert the sentimental education and the values in the school.

Key words: *Communication media, values, behaviour.*

A pesar de lo que se ha denominado como “revolución cognitiva”, la educación, en el ámbito escolar, ha continuado ligada a la transmisión de conocimientos en perjuicio de una educación ética, sentimental o emotiva y estética.

Paralelamente, el incremento de la presencia de los medios de comunicación en la vida cotidiana está convirtiendo a éstos en los protagonistas de esta tarea educativa que la escuela ha decidido soslayar. No es casual, por eso, que se acuse a los medios, especialmente a la televisión, de mediar en los comportamientos, los valores incluso de fijar los gustos de los jóvenes, es decir, de convertirse, sin que nadie lo controle, en el eje de la educación afectiva, ética y estética de las nuevas generaciones.

El propósito de esta comunicación es dar cuenta de las diferentes respuestas que este hecho educativo extraescolar está generando y proponer una vía para aprovechar el potencial educativo de los medios. En última instancia, aliarnos con ellos para que contribuyan en la formación estética y reintroduzcan la educación sentimental y de valores en la escuela.

La indudable presencia de los medios en la vida del escolar, que ha llegado a calificarse de verdadera “*pedagogía cultural*” (Kincheloe & Steinberg, 1997), lejos de activar al profesorado ha provocado, en ciertos casos, una actitud de rechazo a la presencia de los medios en la escuela, ya que pone en evidencia el desfase entre una generación preicónica –profesorado- y unos alumnos rodeados de un mundo saturado de imágenes (Ramos, 1994). Así la aparición de los medios electrónicos ha resquebrajado la posición del educador omnisapiente y con ello los principios de la educación bancaria. Además, el tipo de atención que exigen los medios visuales ha chocado con una práctica docente “*cuya premisa es que mientras más difícil y desagradable sea la labor en la escuela, más educativa será.*” (Ramos, 1994:5).

Pero la realidad es que los escolares pasan más horas frente al televisor o los medios audiovisuales (desde ordenadores, videojuegos, videos, escuchando música...) que en la escuela.

Así lo atestiguan diversos estudios, el más reciente es el del Consejo Audiovisual de Cataluña en su Libro Blanco. Por otro lado la cultura popular está profundamente arraigada en la vida de los escolares. En una investigación realizada en la UPNA por el equipo Didarte sobre el imaginario visual y musical de los estudiantes de secundaria navarros, tras preguntarles por sus movimientos artísticos preferidos se les instaba a que nombrasen a sus artistas preferidos. La gran mayoría nos dio cuenta de los triunfitos de turno, de cantantes de música pop...Etc. Obviamente les preguntábamos por nombres de la denominada “alta cultura”, pero su realidad más cercana era la que nombraron y no la que desde la escuela se trata de mostrar.

Ante este hecho cabría preguntarse ¿Quién está educando realmente a nuestros hijos e hijas?

Esta cuestión, desde la llegada de los medios de difusión masiva ha provocado varias reacciones en el mundo educativo. A grandes rasgos podríamos diferenciar:

A los que han intentado desde varias perspectivas introducirlos en la pedagogía escolar y a los que han enarbolado apasionados rechazos.

## 1. ENTUSIASTAS: LA FASCINACIÓN DE LOS MEDIOS COMO MOTOR EDUCATIVO

Ante la llegada de los medios fueron numerosos los investigadores que les dieron la bienvenida y comenzaron a buscar modos de integrarlos en la educación. Las múltiples concepciones de lo que la educación para los medios debía ser dio lugar a una extensa terminología para designar esta práctica mundial (Aguaded): “educación para los medios”, “educación”, “media literacy”, “media education”, “lectura crítica de la comunicación”, “pedagogía de la imagen”, “alfabetización audiovisual”, etc...

Si bien estas prácticas comparten una visión positiva de los medios los enfoques distan ideológicamente y destacan diferentes aspectos. Así, podríamos distinguir a dos grandes bloques: los fascinados por las posibilidades instrumentales de los medios y los que ven en la educación mediática la “salvación” del individuo en cuanto creadora de conciencia crítica. Veamos con más detalle.

Los primeros nos interesan menos en este trabajo, porque no plantean ninguna reorientación de los propósitos educativos, sino una “*mera sustitución del verbalismo tradicional por otro más elegante y sofisticado*” (Ramos, 1994). Básicamente tratan de aprovechar las virtudes mediáticas como:

1/ auxiliares didácticos,

2/ capacitadores de estrategias de optimización de aprendizajes o renovadores de los lenguajes.

Es más interesante la segunda visión de los entusiastas, para quienes, los medios, suponen una nueva herramienta especialmente útil para una educación integral, liberadora de todas las dimensiones del individuo y de los colectivos que sufren. Así mismo, ven en la educación mediática una oportunidad de construir identidades y realidades alternativas a las hegemónicas.

Es en América Latina donde podemos encontrar, principalmente ejemplos de esta tendencia. Así, la Educación para la Comunicación se convierte en un eje transversal en los procesos de educación ciudadana. En tal sentido, se concibe a la comunicación como “un proceso de puesta en común y, por tanto, de valoración y re-conocimiento de sus actores como personalidades que se construyen en su relación con el otro y consigo mismo” (Ramos 2001). Este uso educativo de los medios está aprovechándose, a la vez que lo propicia, del nacimiento de una nueva ciudadanía caracterizada por que el sujeto, además de receptor, pasa a ser creador y “*protagonista de procesos comunicacionales, gestados desde sus propias necesidades y capacidades*” (Ramos 2001).

Por otro lado, tanto en Estados Unidos, Gran Bretaña como en América Latina algunos investigadores han tratado de valerse del hecho incuestionable de que los medios crean realidad, que toda información mediática es constructora de ideas, sentimientos, actitudes e identidades. Desde esta perspectiva la educación mediática debería enfocarse a:

1/ Desvelar la carga ideológica de los productos mediáticos hegemónicos

(Kincheloe & Steinberg, Chiriboga, Masterman).

2/ Para generar productos que provean nuevas identidades más localizadas y próximas a las realidades de sus usuarios, gracias a su inmediatez y facilidad de uso.

Barker sintetiza así estas dos posiciones: *“En la era de la globalización, la televisión es vital para la construcción de identidades culturales, pues hace circular todo un bricolaje de representaciones de clase, género, raza, edad y sexo, con las que nos identificamos o contra las que luchamos. (...) Así, la televisión global no reproduce simplemente una cultura dominante o hegemónica con sus identidades asociadas de una manera clara y tajante (...) al contribuir a la dislocación de las identidades culturales respecto de unos lugares específicos, la televisión es un buen recurso para las identidades múltiples, cada vez más complejas, y para los discursos enfrentados sobre el poder.”* (Barker, 1999)

Encontramos en Buckingham (2000), Fiske (1987) y Martín Barbero (1987) otros alegatos en esta línea cuando dicen que no basta la simple discusión sobre la ideología, sino que esta discusión debe estar relacionada con la propia experiencia e identidad, e indican que la criticidad llega también naturalmente por otros elementos sociales.

Frente a estas posturas tendríamos a los que se caracterizan por contemplar los medios, sobre todo la televisión, como el nuevo mal que corrompe la sociedad y la cultura, Dada su visión alarmista podríamos denominarlos como “apocalípticos” (Ferrés, 2000).

## **2. APOCALÍPTICOS: RASGOS DE LA POSICIÓN ALARMISTA ANTE EL PODER MEDIÁTICO.**

Tenemos, por un lado, a quienes niegan toda posibilidad de coexistencia entre medios y entorno escolar: la televisión es mala por definición y hay que mantener a los niños alejados de ella, por lo menos en la escuela, que es lugar de cultura. Y, por otro, a quienes, conscientes de que los medios son vehículos de transmisión de valores e ideología, creen necesaria su presencia en la escuela, con el fin de someter sus contenidos a una constante revisión crítica y a la deslegitimación de su discurso.

Al igual que en 1924 el sacerdote y pedagogo Bernardo Gentili calificaba el cine como el *“mayor corruptor de la sociedad”* (Ramos, 1994), hoy son muchos quienes mantienen similar “pánico”. Sus argumentos se centran básicamente hoy en varias cuestiones:

Una de las tesis más recurrentes sobre los medios es que afectan negativamente al desarrollo moral, psicológico e incluso físico de los niños, suponiendo que la exposición “excesiva” a la televisión, los anuncios de revistas, los carteles en las calles, los juegos de ordenador o el cine inadecuado, todo ello con su correspondiente banda sonora, constituyen un formidable frente organizado contra la “inocencia” de los niños (Iturralde, 1974, Barker y Petley, 2001).

Buckingham, contrario a satanizar la influencia mediática, hace un exhaustivo análisis de los argumentos de diferentes autores como Postman, Sanders, Elkind,

Winn o Kincheloe & Steinberg sobre la supuesta “muerte de la infancia” y concluye que *“sus reacciones reflejan una mezcla de pánico y nostalgia que es característica de las últimas décadas del siglo XX (...) la difuminación de las fronteras, la desaparición del yo, el dominio de la cultura visual, la muerte de lo social, son ideas que aparecen de forma recurrente en la retórica postmoderna.”* (Buckingham, 2000:45).

Pero la idea de “muerte de la infancia” no es sino el corolario del temor a una modificación general de actitudes y valores que, para su análisis, podríamos resumir en los siguientes factores: el aumento de los comportamientos antisociales y la desaparición de los roles tradicionales en la relación adulto-niño.

Para estos autores los medios, y especialmente la violencia en la televisión, serían responsables del aumento de los hábitos agresivos y la delincuencia en edades tempranas. Del mismo modo que el bombardeo de imágenes y situaciones con alto contenido erótico serían también responsables del aumento creciente de la promiscuidad sexual entre niños y adolescentes, porque adoctrinarían a los niños en los secretos de la vida adulta (Winn 1977) o porque proporcionan una serie de experiencias para las que los niños no están preparados emocionalmente (Elkind 1981)

A su vez, estas prácticas irían asociadas a consumos y hábitos antisalubres. Tanto los modelos corporales que presentan los medios, como los hábitos alimenticios derivados del número de horas que niños y jóvenes les dedican tendrían responsabilidad directa en el aumento de los casos de anorexia o bulimia, aumento de la obesidad o nutrición desequilibrada entre los más jóvenes.

En definitiva, según este punto de vista, la excesiva atención a los medios y la presencia constante de éstos en el entorno infantil generaría actitudes de apatía e incluso respuesta cínica ante los valores que tradicionalmente han sido propios de la infancia.

Un segundo ámbito de perversión de la idea de infancia que nos viene de la modernidad es el de la transformación de las relaciones entre niños y adultos, propiciado por la interacción entre el uso de los medios y el declive de la familia tradicional nuclear.

Ponen de manifiesto la desaparición de la barrera entre niños y adultos, el exceso de permisividad, la pérdida de la autoridad del adulto, y desde los posicionamientos más conservadores: la pérdida de criterios sexuales, la independencia de las mujeres y en consecuencia o además el declive de la familia nuclear tradicional.

La televisión, al convertirse en el nuevo centro de atención del hogar contemporáneo y, sobre todo, al convertirse con frecuencia en el “canguro”, sustituto de padres y madres acuciados por los nuevos hábitos de vida y las necesidades laborales, habría sido el catalizador de la transformación de las relaciones familiares.

Además, esa pérdida de control de los adultos sobre el entorno simbólico de los jóvenes se ha visto incrementada por los cambios que en las formas de conocer han traído los medios. El paso de unos medios impresos lineales, cultivadores de la abstracción y del pensamiento lógico, en el que los adultos estamos más entrenados, a los medios visuales, inmediatamente interpretables propios de la cultura visual

juvenil, ha propiciado que los menores no necesiten de las enseñanzas de los adultos para acceder a ciertos conocimientos que les habían sido vetados hasta ahora.

Efectivamente, el creciente poder de la imagen en la cultura contemporánea ha puesto de relieve lo que MacLuhan (1964) ha considerado como el fin de la “Galaxia Gutenberg” o cuando menos un fuerte antagonismo entre la palabra, como reducto de la razón, y la imagen como espacio para la ensoñación y la afectividad (Ramos, 1994), entre la “logosfera” y la “iconosfera” (Ferres, 2000). Pero estos autores no hablan de una mera cuestión de cambio de registro, sino de una revolución en las estructuras narrativas, en los modos y producciones culturales que conllevaría una nueva manera de organizar el pensamiento (Postman, 1990) distinta a la de la cultura impresa. Una transformación cultural que nos habría trasladado desde lo conceptual, estático, analítico y reflexivo a una representación del mundo concreta, dinámica, implicativa, sensitiva y emotiva (Ferrés, 2000:37).

Sea como sea, uno de los reproches más frecuentes que filósofos, artista y educadores, como Habermas, Bourdieu, Wloyd Wright o Condry, hacen a la nueva “cultura” mediática es que, no sólo da cabida preferente a la cultura popular frente a la alta cultura, sino que incluso cuando se ocupan de ésta no hace sino banalizarla, presentando todos los temas como entretenimiento (Postman, 1990). El argumento es que un medio que debe ocuparse de la puesta en escena de forma preferente pueda ser el nicho adecuado para el desarrollo de formas superiores de cultura.

Efectivamente, el carácter hedonista y de eliminación del esfuerzo que guía en buena medida el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, las hace más accesibles a todo el mundo. Este hecho, que en principio pudiera ser positivo, es visto por amplios sectores, sobre todo progresistas, como el principal ingrediente que hace de los medios el veneno destructor de la capacidad de imaginación, del pensamiento crítico y con ello el sometimiento, sin resistencia, al control ideológico.

### **3. CONCLUSIÓN, LOS MEDIOS COMO CONDENSADORES DE EXPERIENCIAS**

Tanto apocalípticos como entusiastas estarían de acuerdo, entonces, en considerar el tremendo valor que esa iconosfera tiene en la construcción del yo de los estudiantes. También parece establecerse cierto consenso en determinar que la cultura mediática de lo audiovisual está fundamentada en la potenciación de lo sensorial, la atención a lo narrativo, la presencia de lo dinámico y la constante apelación a lo emotivo (Ferrés, 2000), si bien, los detractores de esta forma cultural entienden que sólo proporcionan emociones primarias, que no pasan por el filtro del intelecto.

De este consenso cabría rescatar para la elaboración de una propuesta educativa menos cognitivista y más integral, que la cultura mediática ofrecería material especialmente propicio para trabajar con emociones y sentimientos y cuestiones estéticas. También conseguiríamos establecer nexos de unión entre la pedagogía escolar

y la pedagogía cultural. Ahora bien, no se trataría de utilizar este material limitándonos, simplemente, a construir aprendizaje mediante la elección sabia de los componentes y su adecuada integración. Siendo deseables tales virtudes en un educador, no son suficientes en una educación que trate de extraer de la cultura mediática algo más que la eficiencia de un nuevo y más desarrollado instrumento.

Buckingham (2000) estima que es preciso, también, “*cambiar la actitud moralista imperante en algunas prácticas educativas que no comprenden la naturaleza de la relación de los jóvenes con los medios y presenta a los alumnos como víctimas y a los maestros como sus salvadores*” y capacitar a los estudiantes para que reflexionen sobre sus experiencias como consumidores, sobre las diferencias entre ellos y el resto de las personas y sobre las relaciones entre las industrias mediáticas y de las fuerzas comerciales, tecnológicas y culturales.

Un planteamiento al que cabría añadir que lo relevante para una educación integral es que no separe razón de emoción, que no considere a los estudiantes como sacos que hay que llenar de conocimientos, que atienda a la dimensión afectiva, sentimental y estética porque los humanos “no somos problemas o ecuaciones, sino historias” (Savater, 1997). Cada uno de nosotros es el producto del cruce de otras biografías, una identidad mosaico, que tiene rasgos concomitantes con los de la nueva cultura.

Si algo nos interesa de la cultura de los medios, que ya está entre los jóvenes y no podemos evitar que así sea, es justamente su preferencia por lo narrativo frente a lo discursivo; es que proporciona de forma condensada en imágenes, filmes, video-clips musicales experiencias complejas que tratan de lo humano. En la práctica esto significa que la cultura audiovisual proporciona a los educadores y a los estudiantes abundante material para profundizar en los valores y miserias humanas, en los sentimientos propios y en las identidades ajenas. Son formas de conocer “gente del vecindario” (Rorty, 1998) que nos sirven de espejo para crecer y construir el “uno mismo”. Y no porque pertenezcan a la denominada cultura popular poseen menos categoría. Al fin y al cabo son los “artefectos” contemporáneos con los que los jóvenes viven y experimentan las pasiones humanas. Compartamos con ellos esos artefactos y mostrémosles que en otros momentos de la historia ha habido también más artefactos, más obras artísticas, que también han hablado del amor, el odio...etc.

Esta es la mejor manera de hacer frente al indudable poder ideológico de los medios, sin caer en la fascinación acrítica o en la ignorancia irresponsable de su indudable influencia en el entorno juvenil.

## REFERENCIAS:

Aguaded, J. I. (2005). “*Educación y medios de comunicación en el contexto Iberoamericano*”, <http://www2.uhu.es/comunicar/biblioteca/libros/pdf/02/05-aguaded.pdf>, p.23

Barker, C.(1999): *Televisión, globalización e identidades culturales*. Barcelona: Paidós.

- Buckingham, D. (2000). *Creecer en la era de los medios electrónicos*, Madrid: Morata.
- Carbone, G. (1991). “Educación y comunicación social desde el divorcio, el recelo y la denuncia hacia las posibles vinculaciones”, *Revista Alternativas*, Centro de Producción Educativa, año V, n°7, Argentina, Buenos Aires, pags. 55-80
- Chiriboga, B. “*La educación para los medios*” [http://www.nuestraldea.com/reflexiones/edu\\_p-medios.htm](http://www.nuestraldea.com/reflexiones/edu_p-medios.htm)
- Elkind, D. (1981). *The Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon*. Reading, Mass.: Addison Wesley.
- Ferrés, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós
- Kincheloe & Steinberg (1997). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.
- Mc Luhan, M. (1964). *Understanding media*. New York: Mc Grau-Hill
- Martínez de Toda (1999). <http://www.eca.usp.br/alaic/Congreso1999/9gt/JoseMartinezToda.rtf>
- Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: La Torre. Proyecto didáctico Quirón nº41
- Postman, N. (1988). *La desaparición de la niñez*. Madrid: Círculo de lectores.
- Postman, N. (1994). *Tecnópolis: la rendición de la cultura a la tecnología*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Ramos, P.(1994). *La escuela y la televisión: de la guerra de las galaxias a los encuentros cercanos*. Cuba: Pablo de la Torriente.
- Ramos, P. (2001). “Comunicación y educación donde las paralelas se cruzan” *Revista Comunicación* nº115. Caracas. Centro Gumilla pp.60-65
- Rivière, M. (2003). *El malentendido. Cómo nos educan los medios*, Barcelona: Icaria.
- Rorty, R (1989). *Contingencia, ironía y solidaridad*, Barcelona: Paidós.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*, Madrid: Taurus.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*, Barcelona: Ariel
- Winn, M. (1977). *The Plug-in Drug*. Nueva York: Viking.
- Winn, M (1984). *Children without Childhood*. Harmondsworth: Penguin.