

II. Segunda parte: Los problemas

1. El consumo infantil y juvenil de medios, el hogar y la familia

1.1. La importancia de la televisión para los niños

Suele decirse que ver la televisión es la tercera actividad en importancia de los niños/as además de la de dormir y la de asistir a la escuela. Pero, siendo precisos, la televisión ocupa, generalmente, más tiempo que la escuela (contando aquí el tiempo de estudio). En función de los datos de audiencia registrados en España durante los últimos años, el consumo anual de horas de televisión de un niño/a, de entre 4 y 12 años, es de unas 990 horas. En ese mismo período –calculando 5 horas de clase al día, 1 hora de estudio, y multiplicando esas horas por unos 160 días lectivos– se deduce que los menores dedican 960 horas a la escuela. Esto es, destinan al año 30 horas más a ver la televisión (990 horas) que a la escuela. Pero, si se tiene en cuenta que todas esas horas de consumo televisivo –a diferencia de las escolares– se reparten tanto entre los períodos lectivos como en los vacacionales, se comprenderá la influencia continua y perenne que puede tener la televisión en la formación de la infancia y la juventud frente a la más esporádica de la escuela.

El tiempo de consumo televisivo entre los niños/as aumenta en función de dos factores: la imposibilidad práctica de desarrollar actividades alternativas a la de ver la televisión, y el bajo nivel de renta. De modo que la televisión es más influyente en menores de familias con menos recursos y menos alternativas. Es significativo saber que la generación de jóvenes que en el año 2000 tenían entre 26 y 35 años y procedían de hogares de categoría profesional alta tenían más probabilidades de terminar los estudios universitarios que los procedentes de hogares de renta baja. Los pertenecientes a la clase baja tienen la quinta parte de posibilidades de acceder a la universidad que los de clase media y media alta¹⁹. ¿No puede existir alguna relación con el consumo de televisión?

- ¿Qué tipo de televisión ven los niños/as en nuestro país?

Pues, paradójicamente, programas de adultos, además de algunos específicamente infantiles (dibujos animados). Si se analizan con detalle los hábitos de consumo infantil, se aprecia que las franjas de mayor consumo entre niños de 4 a 12 años son las denominadas de *prime time*, es decir, las que transcurren entre las 21 y las 24 horas. Durante ese período, por ejemplo en el año 2002, un 37% del total de los potenciales espectadores niños o niñas se encontraba delante del televisor. En cambio, la denominada *franja despertador* (de 7.30 a 9.00 horas), en la que se programa específicamente para niños/as en muchas cadenas, sólo alcanza un 6% de la audiencia –hay que destacar que las empresas de medición de audiencias no contabilizan la franja preescolar, comprendida entre los 0 y los 4 años–; y en la que transcurre entre las 18 y las 20 horas –también con emisiones infantiles– se llega sólo a un 17%²⁰. (*)

No es exagerado, pues, decir que los menores son, con todas sus especificidades y vulnerabilidades, unos espectadores adultos más, a casi todos los efectos. Se han acostumbrado a ver programas de adultos: *reality show*, teleseries, musicales, películas. Los programadores, sin duda, tienen este dato muy en cuenta a la hora de diseñar los contenidos de las cadenas de televisión, y no olvidan introducir, dentro de los espacios que emiten, algunos elementos especialmente dirigidos a niños y niñas; naturalmente, envueltos en el tipo de mensajes que también *empaquetan* para los adultos. Por ejemplo, en telenovelas que se presentan con tramas y situaciones para adultos no dejan de incluir algún menor con el que los espectadores infantiles puedan identificarse, y algo parecido preparan en los programas musicales, en los concursos y hasta en los programas dedicados a la vida íntima del *star system*²¹. Algunos autores han hablado de *infantilización* de la programación general de la televisión. Infantilización que deberemos entender, en este contexto, no como la adaptación de

(*) Ver el Anexo 1, al final del Libro, con cuadros y gráficos sobre la evolución y el consumo de televisión.

la programación al público infantil, sino como el aderezamiento con ciertos contenidos infantiles de una programación destinada específicamente a un público adulto.

El consumo de televisión por parte de los niños/as se hace, pues, de un modo adulto, en lo que se refiere a horarios, y con algún aditamento de *infantilización* que constituye un ingrediente atractivo para la audiencia infantil-juvenil, sobre todo en las franjas televisivas que se consumen *en familia*: durante la cena e inmediatamente después de ella. Lo cual puede llevar a la conclusión de que el espectador medio no existe. Por el contrario, es el propio sistema mediático el que realiza y construye lo que se ha convenido en llamar *público* o *audiencia*.

Por otro lado, a la vista de los datos existentes, el consumo infantil de televisión se caracteriza, en general, por los siguientes rasgos:

- **En lo que se refiere al tiempo de consumo:**

- **Es un consumo extenso.** Muchas horas al cabo del día que hacen del tiempo de televisión una magnitud amplia, superior a la dedicada al estudio y, por supuesto, al juego u otras actividades. En definitiva, la televisión ocupa un tiempo importante de sus vidas.

- **Es un consumo continuo e intenso.** Los niños y niñas ven televisión a lo largo de casi todos los días del año, con fidelidad muy específica a sus programas favoritos –que son capaces de ver durante años– y prestando al tiempo de consumo una atención privilegiada si se compara con la actitud que guardan para otras actividades. Esto quiere decir que el tiempo de televisión es especialmente valioso para la infancia.

- **En lo que se refiere al contexto de recepción:**

- **Es un consumo, generalmente, sin control familiar.** Los niños y niñas, con mucha frecuencia, ven solos la televisión, sin ningún adulto a su lado que les pueda regular el visionado o que pueda hablar sobre los contenidos. Esto afecta tanto a la selección de los programas como a los tiempos de visión y al modo en que éste se desarrolla (a veces, solapándose con el tiempo dedicado a las comidas o al estudio). Los estudios más recientes sobre familia, televisión y niños indican que mientras que existe un cierto control familiar en relación con los menores de 11 años –sobre todo en lo que se refiere a contenidos de tipo sexual y violento– este control desaparece en gran parte a partir de esta edad. En general, afecta poco al tiempo y modos de consumo.

- **Crece la autonomía y la libertad de acceso de los niños a los contenidos televisivos.** El aumento de la dotación audiovisual en los hogares, así como la multiplici-

dad de canales, junto a la creciente fragmentación de la vida familiar, revierte hacia estructuras que consienten y potencian la autonomía, sin control paterno o materno de los menores en el consumo audiovisual²².

- **En lo que se refiere al contenido:**

- **Es un consumo, en gran parte, de programas de adultos.** Los niños/as no distinguen entre televisión destinada específicamente a ellos y la televisión dirigida a adultos. Ven la que tienen delante a la hora en que se sientan o se recuestan delante del televisor, especialmente, entre las 21 y las 24 horas. Programas de contenido adulto, como *Operación Triunfo*, *Gran Hermano* o *Ana y los siete*, han sido los más apreciados por los niños de entre 4 y 12 años, en el año 2002.

- **Es un consumo de canales generalistas.** Aunque los canales infantiles, habitualmente situados en las plataformas de pago, van adquiriendo progresivamente y proporcionalmente mayor audiencia infantil, lo cierto es que más de un 80% de niños y niñas entre 4 y 12 años distribuyen su consumo entre las cadenas generalistas. Esto es más notorio en familias de rentas bajas que no disponen de plataformas de pago.

1.2. El contexto del consumo televisivo

¿Qué condiciones permiten este tipo de consumo televisivo? ¿En qué contexto familiar se da y cómo incide en el rendimiento escolar?

Es difícil disponer de datos precisos y detallados para responder a estas preguntas, porque la investigación aplicada a este tema no es más que esporádica. No obstante, combinando resultados de diversos estudios y encuestas, y, arriesgando en las respuestas, nos podemos hacer una idea del contexto general en que se produce el consumo infantil de televisión en Cataluña. Los siguientes apartados intentan caracterizar este contexto:

- **En familias reducidas.** El descenso de la natalidad y la disminución del número de miembros de la unidad familiar ha situado a niños y niñas en un entorno familiar centrado en ellos mismos. Hijos únicos o con un solo hermano, concentran la atención de sus padres que, en general, tienden a consentir a sus deseos y tienden a procurarles el mayor grado de confort posible. Los más jóvenes de la casa suelen hoy ser los dueños del mando a distancia. Por su parte, los niños se sienten satisfechos con el trato que reciben de sus progenitores.

- **En hogares con una buena dotación audiovisual.** La

dotación audiovisual de los hogares con niños crece hasta hacer de la habitación del –o de los niños– un espacio ampliamente tecnologizado. Puede decirse que en un hogar con niños en período de ESO, el 99% tiene un televisor en el hogar; un 82% tiene vídeo; entre un 50% y un 70% tiene ordenador; y entre un 43% y un 50% de los hogares tiene televisión en el dormitorio infantil; además, casi un 65% de los niños tienen videoconsola. Del mismo modo, la mayoría de los adolescentes (más de un 60%) tiene teléfono móvil. Hay que decir que, en el caso de las niñas, la dotación tecnológica suele ser menor con respecto a la de los niños. (*)

• **Las diferencias de renta acentúan ciertas tendencias en el uso del material audiovisual.** Estas diferencias de renta suelen marcar alguna variación significativa en la dotación. A menor renta, mayor es el porcentaje de dormitorios infantiles con televisión y videoconsolas; a mayor renta, aumenta el porcentaje de hogares con ordenador y de ordenadores por hogar. Pero la diferencia más notable se establece en las condiciones de acceso a Internet: mucho más frecuente y de mayor calidad en los hogares con mayor renta²³.

• **Un consumo audiovisual total de 30 horas por semana, aproximadamente, de media.** El consumo de televisión es de, aproximadamente, unas 19 horas semanales. El tiempo dedicado a las videoconsolas en la adolescencia puede alcanzar casi 5 horas por semana, sobre todo en el caso de los varones. Si a esto se une el uso del ordenador –mucho menor cuanto menor es la edad, pero casi mayoritariamente usado también para juegos– se puede hablar de un consumo audiovisual en el hogar de casi 30 horas semanales. ¿Cuánto habrá que sumar a estas horas si se añadiera el tiempo de consumo telefónico y de audición de música, además del de asistencia al cine? Por el momento, no se han hallado datos precisos sobre el particular.

El caso de nuestro país no se distancia mucho del de otros países europeos y revela una creciente tendencia al enriquecimiento de las posibilidades audiovisuales del hogar y al crecimiento del tiempo destinado a los medios audiovisuales. Los datos de Gran Bretaña son ilustrativos al respecto: el 98% de los niños británicos ven la televisión una media de 23 horas por semana. El 75% de ellos tienen ordenador en casa. De este 75%, el 65% tiene videoconsola y el 50%, conexión a la televisión por cable o satélite.

El 60% tienen un televisor en la habitación. El 4% visita museos o va al teatro. El 46% no lee nunca un libro y quienes lo leen dedican 15 minutos de media diaria frente a los 200 minutos de media que dedican a ver la televisión²⁴.

1.3. El papel de la familia en el consumo audiovisual

La estructura familiar, sus hábitos y la organización del hogar determinan, en gran parte, el tipo de consumo televisivo y, por extensión, de contenidos audiovisuales.

La televisión resulta ser el medio más socorrido para contener y contentar a los niño/as, mientras los padres y madres trabajan fuera del hogar y sus hijos están solos o acompañados de abuelos u otros adultos; o mientras, las madres o los padres realizan las tareas del hogar. De este modo, la televisión cumple, según confiesan muchos padres y madres y han defendido muchos autores, la función de *niñera automática*. Esto es especialmente notorio sobre todo durante los períodos vacacionales, en los que resulta más difícil a los padres acompañar a sus hijos durante las horas laborales o las dedicadas a tareas domésticas.

Por otro lado, la televisión, en general, no puede sustraerse de la vida de la infancia cuando, generalmente, en el salón familiar, hay adultos que ven la televisión a menudo. Es el caso de las personas mayores, normalmente abuelos/as, que comparten la vida en el hogar con ellos, y tienen un consumo de televisión muy alto (una media de casi 5 horas diarias). Pero es también lo que sucede cuando los adultos tienen el hábito de ver la televisión durante las comidas o, sencillamente, reposan (y hasta duermen) delante del televisor.

La estructura y organización de las viviendas es muy determinante en este sentido. El número de metros cuadrados disponibles en los hogares es reducido y buena parte de ellos están ocupados por la televisión. Ya no es sólo en el salón, sino que la televisión está presente, en un buen número de hogares, en la cocina e, incluso, tiene su espacio en buena parte de los dormitorios de los niños y niñas: más con el objeto de *liberar* para uso de los adultos el televisor del salón que para reforzar las posibilidades de uso del televisor por parte de los niños.

Entre otros efectos, hay que registrar la ocupación sonora y visual que los televisores hacen del espacio doméstico. De este modo, los niños y las niñas encuentran dificultades prácticas no sólo para leer algún libro, sino para realizar,

(*) Ver el Anexo 2, al final del Libro, con cuadros y gráficos sobre la dotación audiovisual de los hogares.

incluso, los deberes escolares obligatorios. En este sentido, es muy significativo cómo los estudiantes de ESO se quejan de la dificultad que les supone realizar las tareas escolares en casa. Se reduce, pues, el tiempo-espacio que los niños/as tienen, o pueden tener, a la hora de conformar y modelar una intimidad libre de la penetración del discurso audiovisual, no hay que olvidar que la franja matinal infantil empieza a las 6 de la mañana. Sin duda, esta ocupación del discurso audiovisual tiene, a la hora de fijar rutinas y comportamientos de adulto, una importancia decisiva.

También es aquí relevante considerar el peso que tienen los factores urbanísticos. Los escasos equipamientos urbanos de uso colectivo útiles en períodos extraescolares y, sobre todo, los destinados al uso público para gestionar el ocio, acaban haciendo de la televisión el eje central de la vida cotidiana de los niños. Cada día es más frecuente que empiece a generalizarse el que las reuniones de niños y de jóvenes se dediquen, en buena parte, a ver juntos un vídeo o un programa determinado de televisión; oportunidad que también es aprovechada frecuentemente para eludir los controles familiares sobre el consumo de cierto tipo de contenidos.

No se observa, en los últimos tiempos, una reducción significativa del tiempo de consumo de televisión entre los niños/as ante la implantación de nuevos medios –Internet, videoconsola, ordenador, etc. Más bien hay que considerar que estos nuevos medios se están implantando a expensas del tiempo dedicado a otras actividades: el deporte, las actividades culturales, la lectura, etc. La centralidad de la televisión sigue siendo, por ahora, fundamental. (*)

Los nuevos medios –especialmente el teléfono móvil e Internet– están permitiendo que los niños y las niñas y, especialmente los adolescentes, dispongan de un contacto mutuo permanente y abierto al que destinan un tiempo creciente. Inversión de tiempo que se realiza, en buena parte, dentro del hogar y que, como se verá más adelante, dificulta la intervención de los padres en el consumo audiovisual de sus hijos.

1.4. La escasa participación de los adultos en el tiempo mediático de los hijos

Es un hecho, pues, que el tiempo mediático –televisivo, especialmente– de la infancia y la juventud es muy elevado dentro del hogar. Pero esto, lejos de abrir oportunidades para la participación y la mediación familiar, está cercenan-

do las posibilidades de relación entre padres e hijos, o, en otros términos, mudando estas relaciones. Hay que señalar que este fenómeno se inserta en un contexto más amplio marcado por una continua fragmentación de la vida familiar. Fragmentación que afecta a la tendencia a reducir los tiempos colectivos y a disgregar de modo personalizado las distintas funciones realizadas por sus miembros: trabajo laboral, trabajo doméstico, estudio, relaciones sociales.

En general, lo que padres e hijos tienden a compartir, a determinadas horas, es el consumo de televisión. Y lo hacen en condiciones de escasa comunicación entre ellos. Pueden hablar o discutir sobre la selección de los programas, pero apenas sobre su contenido o características formales. Es la propia configuración –heterogénea y dispersa de la televisión– la que juega en ese sentido. Pero hay otro factor: la tendencia a la dispersión intra-hogar de los dispositivos audiovisuales. Cada vez es más frecuente la dispersión de los televisores: en el salón, en el dormitorio de los padres, en el de los niños, en la cocina. Al mismo tiempo, aumenta la creciente posibilidad de personalización o individualización de los consumos mediante el uso del vídeo, las plataformas de pago. También la casa se va poblando de nuevos medios: teléfono móvil, música, consola de vídeo, ordenador.

Aunque lo intenten, los padres y las madres, tienen muy difícil modificar o incidir con eficacia en el consumo televisivo de los niños y adolescentes. Cuando los progenitores intentan incidir en este aspecto chocan con barreras de todo tipo: pragmáticas, psicológicas y conceptuales.

El factor *pragmático* es evidente. Los niños/as encuentran crecientes formas y excusas para asegurarse la autonomía en el uso del televisor. O bien tienen televisor en su propio dormitorio, lo cual les independiza –incluso visualmente– del control de los padres, o bien encuentran aliados en otros miembros de la familia, hermanos pequeños o abuelos, cuando se trata de decidir el consumo colectivo de televisión. Incluso, a veces, y como ya se ha señalado, la presencia de amigos y compañeros en el propio hogar se convierte en otro modo y en otra oportunidad de disponer libremente del televisor.

Un segundo factor es el *psicológico*. En la adolescencia o preadolescencia, el riesgo de conflicto familiar aumenta cuando los padres intentan intervenir en el consumo televisivo de los hijos/as. Muchos padres no pueden resistir este conflicto. En primer lugar, porque la mayoría de los

(*) Ver, al final del Libro, el Anexo 3, con cuadros y gráficos sobre actividades en el tiempo libre.

hijos vive su tiempo de televisión como algo propio que forma parte de su vida íntima y que debe regirse por sus preferencias personales. Al mismo tiempo, el consumo de televisión es visto por preadolescentes y jóvenes como una compensación debida al tiempo dedicado a la escuela y, por tanto, como una especie de salario que los padres les *deben*. Por su parte, los padres y madres llegan cansados después de la jornada laboral, o tras realizar las tareas domésticas, y no se sienten especialmente motivados ni con las energías suficientes como para discutir sobre el consumo de televisión, que no consideran tan importante como otras cuestiones –especialmente, los rendimientos escolares y las salidas nocturnas de los preadolescentes y jóvenes. Tampoco son ajenas a este estado de cosas las dificultades reales que muchos padres tienen para ofrecer alternativas al consumo de televisión. O el que piensen que, al fin y al cabo, el momento que los niños y adolescentes dedican a ver la televisión en el hogar es menos arriesgado que el que pueden destinar a divertirse fuera del mismo.

Finalmente, el factor *conceptual* derivado de una de las ideas-fuerza con que nuestra sociedad vive el hecho televisivo. Parece plenamente admitido que la televisión se encuentra entre los medios más populares y más baratos de satisfacción general, que su uso dimana de la libertad personal, que la selección de programas, en un ambiente de aumento de la oferta, puede organizarse de acuerdo con criterios racionales y que, por tanto, cualquier práctica de control o de orientación sobre el consumo está contradiciendo los principios básicos del sistema.

Es cierto que esta forma de ver las cosas no ayuda a la intervención de los padres, bien sean los hijos los que defiendan estas ideas, bien sean los mismos progenitores los que las sostengan.

Naturalmente, esta manera de entender el consumo televisivo es sesgada y elude manifestar o iluminar una parte de la realidad: que la televisión no es el único medio de satisfacción y complacencia ni dentro ni fuera del hogar; que el consumir televisión, a medio plazo y, sobre todo, por la incidencia del tiempo de atención publicitaria al que nos obliga, no es un medio nítidamente gratis, mucho menos si, como empieza a ser habitual, se introducen en los hogares plataformas de pago. Tampoco es cierto que, en las condiciones actuales de concentración de la oferta y de rigidez tecnológica –aunque se disponga de vídeo– las posibilidades de personalización y de adecuación del consumo sean muchas (piénsese, si no, en un hogar con televisión en el salón, en disposición de consumo familiar y sin acceso

a los canales de pago que es la situación más habitual).

Y, finalmente, tampoco es cierto que la selección de los consumos pueda hacerse, en las circunstancias actuales, en un ambiente de plena racionalidad. La información disponible sobre la programación no es, en general, ni suficiente ni adecuada, las estrategias de contraprogramación y de competencia entre cadenas están disolviendo las posibilidades de previsión y preselección. Buena parte de los contenidos que se consumen –especialmente los publicitarios y las promociones– son imprevisibles y no responden a la voluntad del usuario, y, finalmente, mediante el *zapping*, el riesgo de responder en el momento del consumo más a criterios impulsivos y emotivos que al cálculo racional es evidente. Coadyuva a todo ello el intento de los programadores de fijar en una secuencia de pocos segundos, y a lo largo de toda la programación, una cantidad de *atractores* de la atención que inciden sobre la sorpresa, el escándalo, la provocación y hasta casi el asedio subliminal de la percepción de los espectadores. Obviamente, todo ello se hace más evidente en el caso de la infancia y la adolescencia.

Sin embargo, en general, y como han puesto de relieve diversos estudios²⁵ muchos padres tienden a evitar actitudes que pueden ser consideradas como de sobreprotección para los menores y llegan a considerar que dejarles ver la televisión sin restricciones forma parte de un programa tácito de adiestramiento a las condiciones de la vida real que sus hijos, tarde o temprano, tienen que asumir.

Varias son las causas que coadyuvan al deficiente consumo de televisión y, a la vez, ejemplifican la dificultad actual para conciliar los ritmos sociales, familiares y laborales²⁶:

- Las condiciones laborales en las grandes ciudades obligan a jornadas fuera de casa muy prolongadas, que agotan pronto la resistencia de los padres y madres ante la insistencia de los hijos/as en ver ciertos espacios televisivos.
- En los patios de los colegios y en las escuelas es *obligatorio* conversar sobre la televisión que se ha visto la víspera. Para quien no pueda hacerlo queda sólo el espacio del silencio y de una cierta *marginación*, que es algo que los padres tratan de evitar a toda costa. Tampoco la mayoría de los padres puede resistir a hacer algo por evitar la marginación de sus hijos/as.
- Finalmente, no hay que minimizar el aumento en la dotación audiovisual en las habitaciones de los niños. El niño que cuenta con un televisor propio puede facilitar eludir las normas de consumo impuestas en el salón familiar.

Algunos datos ayudan a contextualizar la situación. El es-

tudio de la Asociación para la Investigación en Medios de Comunicación (AIMC) sobre la relación de los niños españoles y los medios de comunicación, revela los datos siguientes²⁷:

- **Internet.** En 1998 sólo un 2% de la población infantil y juvenil navegaba por Internet. En 2002 el porcentaje se había incrementado hasta el 25%. Este porcentaje supone que la cuarta parte de la población acceden a Internet con asiduidad y sobrepasa la media de conexión de la población adulta. El hogar familiar es el espacio escogido para realizar esta actividad.

- **Prensa escrita.** Descenso del 22% en beneficio de nuevos medios de comunicación (Internet y revistas Juveniles).

- **Lectura.** El hábito de lectura disminuye año tras año. Sólo lee prensa el 7,4% (la mayoría de entre los 11 y los 13 años). Desde 1998 la audiencia de los diarios ha disminuido en un 22%. Los diarios deportivos son los más leídos.

- **Cine.** Incrementa su audiencia infantil y juvenil en un 23,3%.

- **Franja horaria de televisión más vista.** Este segmento de población mira la franja horaria que va de las 22 a las 22.30 horas. En esta media hora la audiencia infantil y juvenil ha aumentado el 45,2%.

- **La televisión.** Con un 96%, se mantiene como el medio de comunicación más visto por la audiencia infantil y juvenil. Dentro de este porcentaje los niños/as de 8 a 10 años son los que más televisión consumen. La audiencia infantil y juvenil varía mucho según los días de la semana, cadenas y programas. Aunque se constata que es durante los fines de semana y los períodos vacacionales cuando se registra un consumo superior de televisión.

- **Teléfono móvil.** El 21% de los jóvenes tienen uno para su uso personal.

- **La radio.** Los menores oyentes de radio se han reducido en un 15%, respecto a 1998. Esta tendencia también se ha producido en la radio temática musical, ya que los jóvenes escuchan la música gravada o bajada de Internet.

La mayoría, por no decir todas las personas entrevistadas para elaborar este Libro Blanco, se han referido a la responsabilidad familiar como última instancia a la que hay que reclamar, tanto por el exceso de consumo televisivo, como por la inadecuación de los contenidos audiovisuales que consume el público infantil y juvenil.

Es cierto que los padres, madres y tutores son los máximos o primeros responsables de las actividades y

acciones de los hijos. No obstante, habría que exigir también la corresponsabilidad de los operadores en esta tarea, en especial en aquellos aspectos en que las vincula un compromiso estatuario. No se trata tanto de adjudicar a las televisiones una tarea educativa como de exigir que asuman la responsabilidad de cumplir la legislación que obliga a cuidar la calidad y los contenidos de la programación general y, en especial, las franjas infantiles con horarios protegidos establecidos.

Resumen

Algunos niños y niñas dedican más tiempo a la televisión que a la escuela. El consumo de televisión se incrementa los fines de semana y en los períodos vacacionales y está directamente relacionado con el nivel de renta familiar, como también lo está el nivel de estudios alcanzados. Los menores y los adolescentes prefieren ver la programación emitida a partir de las 22 horas, es decir, fuera del horario protegido. El consumo audiovisual infantil medio es de treinta horas semanales.

El consumo infantil o adolescente de televisión es extenso en el tiempo, continuo e intenso. Carece, en general, de control familiar: los menores son autónomos con respecto al acceso a los contenidos, consumen programas para adultos, en especial de las cadenas generalistas.

Los hábitos, la estructura, las responsabilidades laborales y la organización familiar determinan el tipo, el tiempo y el modo de consumo de los contenidos audiovisuales. El espacio doméstico registra cada día una mayor ocupación audiovisual, lo que es esencial para fijar rutinas y comportamientos futuros.

Existe unanimidad en pensar que la responsabilidad del consumo audiovisual de los menores recae mayormente en la familia, pero no es menos cierto que las condiciones laborales, la socialización derivada de los medios de comunicación, entre otros factores, hacen cada día más difícil la mediación familiar para controlar y gestionar el consumo audiovisual de los menores y adolescentes.

2. La industria mediática y la oferta de programas

2.1. Las estrategias de la industria mediática

La industria audiovisual, y especialmente la de la televisión, se ha desarrollado en los últimos tiempos de un modo expansivo –tanto geográfica como socialmente– hasta convertirse en una de las industrias más importantes de la actualidad. Una industria de la que, en gran parte, dependen –mediante la publicidad, la promoción y la información política– buena parte del resto de las industrias y de las instituciones políticas. Se ha llegado a hablar de *invasión de la intimidad* y de *colonización mediática* de la política.

En este contexto, la presión competitiva de los medios ha llegado a extremarse y la lucha por adquirir cada vez más audiencias e influencias ha alcanzado extremos desconocidos hasta el momento. De este modo, la batalla por acceder a cualquier público y, también, naturalmente, al de los niños, se hace cada vez más estrepitosa.

Las consecuencias de este estrépito mediático en relación con la infancia y la juventud lo podríamos describir a partir de las siguientes dimensiones:

- **Lo que los niños/as representan para la industria mediática:**

- **Target publicitario.** La industria de los media ve en el infantil, en primer lugar, un público específico capaz de movilizar un gasto específico y, por ende, digno de convertirse en un *target* publicitario al que vender un segmento de anunciantes. En este sentido, son consumidores especiales a los que hay que suministrar ofertas determinadas.

- **Decisorios en el consumo de los adultos.** Los considera, también, un sector social capaz de condicionar o apoyar algunas decisiones de compra de los padres, las madres y la familia en general. En este sentido, actúan como prescriptores de los padres.

- **Elementos de referencia y obligación.** En la medida

en que el deber de los padres y madres hacia sus hijos es, generalmente, considerado muy fuerte desde el punto de vista emotivo, los niños son utilizados por los medios como elementos de referencia y obligación y como un pretexto para imponer responsabilidades y obligaciones, que la mayoría de las veces responden a indicaciones consumistas y publicitarias.

- **Fidelización.** Espectadores y consumidores adultos en ciernes, que los medios ven en los menores una oportunidad de fidelización. No se olvide, por ejemplo, que uno de los grupos mediáticos más importantes del mundo lo constituye la factoría Disney, originariamente productora de contenido infantiles. Además, los niños/as de 0 a 4 años no son considerados audiencia porque los centros de medición de audiencias no contabilizan esta franja de edad.

- **Las estrategias desarrolladas por los media consisten en:**

- **Orquestación de campañas multimedia.** Con objeto de aumentar el éxito de un programa o de un producto, los medios, en relación con los niños y niñas (pero no sólo con ellos), organizan auténticas campañas mediáticas cada vez más globales e integradas en las que participan varios medios –generalmente de un mismo grupo de comunicación– de manera coordinada, y con mecanismos cada vez más sutiles.

Uno de los recientes éxitos de televisión (2002-03) entre el público infantil juvenil ha sido el programa *Operación Triunfo*, un concurso musical que ha acaparado las audiencias de los principales medios del país²⁸. El caso de *Operación Triunfo* (OT) es singular. Ha alcanzado cuotas de audiencia desconocidas y un volumen de negocio publicitario enorme. OT ha basado su éxito en una estrategia de orquestación mediática de un alcance inusitado –cadenas temáticas, prensa,

prime time televisivo, conciertos, etc. De este modo, y sin necesidad de extendernos más en su descripción, es preciso reconocer que prácticamente ningún niño o joven de nuestro país puede librarse de la presión mediática debida a este tipo de operaciones, y que, en consecuencia, el modelo de referencia que constituye OT se está tornando un jalón importante en la formación de modelos de conducta de actitudes de la juventud.

• **Operaciones de *merchandising* y fidelización del consumo.** Muchas de las estrategias de la industria mediática en relación con los menores tienden a cultivar intensivamente los beneficios económicos que suscita un producto y, por ello, explotan la creación de objetos de consumo relacionados con un determinado producto mediático. El ejemplo más conspicuo en relación con los niños lo encontramos en la factoría Disney, que ha desarrollado un sistema de *merchandising* y de licencias de imagen que, hoy día, constituye una de las principales fuentes de ingresos del grupo. Este fenómeno culmina con la creación de auténticas *catedrales del consumo* infantil como son los parques temáticos. Considérense a estos efectos los parques temáticos de Disney en París o el de Universal Studios en Tarragona. El fenómeno de Harry Potter es representativo también a estos efectos. De ser un éxito fulgurante en lo que se refiere a lectura infantil ha pasado a erigirse en un éxito cinematográfico de primera magnitud y un éxito mayor en el terreno del consumo de videojuegos en nuestro país. Otro éxito muy cercano es el de *Las tres mellizas*, un producto de animación creado por la productora catalana Cromosoma, que ha tenido un gran éxito televisivo internacional²⁹ y se ha convertido en un perfecto dispositivo de creación de elementos de *merchandising*, desde agendas, hasta material de escritorio, pasando por camisetas y que, incluso, sirve para dinamizar la comunicación de algunos municipios con sus ciudadanos. Lo mismo ocurre con el Club Super3, que no sólo es el club con más socios del país, sino que está alcanzando dimensiones de fenómeno popular: lanza enciclopedias infantiles, muñecos, juguetes, promueve actividades ciudadanas, etc.

• **Evitar de controles de consumo y fomento de actitudes transgresoras.** En la medida en que una

parte de la industria mediática se beneficia del continuo declive de los controles familiares sobre el consumo mediático infantil y juvenil, lanza productos que buscan la complicidad de los niños en su distanciamiento de los padres. Fomenta así ciertas actitudes de rebeldía conducida y de transgresión normativizada –un oxímoron en toda regla– en las que se aprecia una ruptura de ciertas convenciones de uso del lenguaje que utilizan, o de las normas sociales, en potenciación de ciertas actitudes de protesta ante los adultos.

Con diferente tratamiento y calidad, hay que citar aquí series de indudable éxito entre el público infantil, que no habían sido concebidos para este colectivo: *Los Simpson*, en donde se presenta un mundo infantil y femenino más inteligente que el paterno y que pone en evidencia los desvalores del padre de familia; *Shinchan*, donde se potencian actitudes transgresoras de las normas de cortesía y uso del lenguaje, además de ruptura de ciertas normas de las relaciones sociales; o *South Park*, serie de éxito entre niños y jóvenes en la que se manifiestan, con mayor o menor ironía, comportamientos soeces, agresivos y violentos. Está muy extendida la normalización de contenidos infantiles que buscan aliarse con el espíritu díscolo y rebelde que obviamente se da en la infancia y la juventud

• **Concentración multinacional y deslocalización.** La creciente competitividad mundial de la industria mediática, hace que los contenidos para niños/as sean cada vez más globalizados que la creación y diseño de contenidos infantiles escape, cada vez más, a las competencias propias de la industria regional o local, supeditadas a economías de escala y a las alianzas empresariales verticales que generan posiciones dominantes en el mercado. Es muy frecuente, a este propósito, comprobar que la programación infantil en televisión se inclina hacia *programas contenedor* que dan forma y envoltorio a productos transnacionales o, sencillamente, con la adjetivación local de productos mundiales, lo que se conoce en términos de la industria como *localización*. Esta tendencia se aprecia tanto en la animación, uno de los géneros más extendidos entre los menores, como en la industria de los videojuegos y otros productos de consumo. Es, además, un fenómeno que está afectando de modo negativo a la industria

audiovisual del país –tanto la de animación como la multimedia, entre otros sectores– que es la única que, de un modo completo, puede expresar las identidades propias³⁰.

• **Fomento del consumo de publicidad**³¹. La industria de los medios sabe muy bien que se financia con la publicidad, aunque en el caso de la televisión pública no sea cierto del todo, y que debe respetar y hasta *mimar* los intereses de los publicitarios y anunciantes a corto, medio y largo plazo. En el tema de los niños lo hace con asiduidad y rigor. De este modo, se constata que no se hacen diferencias entre público infantil y público adulto a la hora de difundir publicidad en los programas. No se distingue en términos de tiempos publicitarios, ni en frecuencia e intensidad de los *spots*, ni en el género de argumentos y recursos empleados y ni en la orquestación multimediática que se organiza. Pero hay que tener muy en cuenta que, dada la vulnerabilidad de los niños en estas materias, lo que parece un trato igualitario con respecto a los adultos se convierte, en realidad, en un desfavor, y lo que parecería una estrategia normalizada, es, en realidad, un sistema que puede ir en contra de la formación de los jóvenes.

Además, el fenómeno se agrava porque tanto los técnicos de *márketing* como lo publicitarios son conscientes de que la publicidad *cae bien* entre los jóvenes y niños, mejor, en todo caso, que entre adultos. Por ello, promueven contenidos juveniles en publicidad como uno de los modos de hacer pasar mejor el mensaje entre los adultos: de ahí la frecuente presencia de niños en la publicidad, la frecuentación de motivos de humor juvenil y, en general, la habitual presencia de motivos musicales capaces de atraer a la gente joven. En definitiva, toda la industria parece ser consciente de que cultivando publicitariamente a los niños y los jóvenes se aseguran así una buena fuente de ingresos económicos a medio y largo plazo.

Las consecuencias que para niños y jóvenes y para sus oportunidades de formación y sus modos de consumo audiovisual tienen estas actitudes y estrategias de la

industria mediática son, entre otras, las que se describen en los puntos siguientes:

- La infancia se convierte en objeto habitual de campañas mediáticas organizadas que se suceden periódicamente. Estas campañas, por su intensidad y su globalidad, suelen escapar del control de las familias y de los propios niños y jóvenes.
- El público infantil y juvenil es un *target* importante de la industria mediática en lo que se refiere al cultivo temprano de actitudes pro publicitarias y pro consumistas. Así intentan cultivar y ganar al consumidor adulto desde la infancia.
- Cada vez aumenta más la presión publicitaria sobre los menores: se va haciendo más extensa en el tiempo, más intensa en recursos y no deja de crecer a la vez que se incrementa el tiempo de consumo mediático de los jóvenes.

2.2. La escasez de programas de televisión para niños/as

Hay pocos programas infantiles en las televisiones y la tendencia parece indicar que pronto habrá muchos menos. En la temporada 1999-2000, de entre todos los programas que las diferentes cadenas de televisión, en sistema abierto, emitieron en España, sólo el 10,3 % estaba destinado a los niños. Pero en la siguiente temporada, 2001-02, el porcentaje cayó hasta llegar al 7,3%³². Una reducción importante. De continuar esta tendencia, pronto el conjunto de la televisión abierta se quedará sin programas específicos para la infancia. (*)

Veamos qué nos indican estos porcentajes. Los niños/as, entre 0 y 14 años, son 5.941.000, o sea, aproximadamente un 14,6% de la población³³. Es evidente que la proporción de horas que se programa para la infancia no se corresponde con su peso en la pirámide de la población. Si, además, consideramos la distribución horaria de la programación infantil, situada especialmente en horas tempranas de la mañana o de la tarde, y los hábitos reales de consumo de los niños –especialmente vespertinos y nocturnos–, se observa que las posibilidades de que accedan a programaciones dirigidas especialmente a ellos son, de hecho, muy reducidas.

(*) Ver, al final del Libro, el Anexo 4, con gráficos y cuadros sobre la programación televisiva y sus formatos

El fenómeno se agrava si se considera la cuestión desde el punto de vista de la producción. En general, al mismo ritmo que decrece el espacio que las televisiones destinan a los niños, se recorta la producción propia. La Asociación de Productores Independientes de Animación (APIA), llama la atención sobre el hecho de que del conjunto de animación difundida en las cadenas españolas de televisión, sólo el 6% es de producción propia, mientras que las correspondientes a EEUU copan el 50% y la cuarta parte procede de Japón. O sea, un niño, cuando se dispone a ver la televisión, tiene muy pocas probabilidades de ser espectador de un programa producido en su contexto cercano y, por tanto, en conexión directa con sus percepciones y su sensibilidad.

Por otra parte se corre el riesgo de que la programación infantil específicamente dirigida a los niños en edad preescolar desaparezca. También APIA pone de manifiesto el olvido de todas las televisiones hacia la franja de edad que va de los 0 a los 6 años. No sólo no hay apenas programas para ellos, sino que los que existen no son producidos en nuestro país. En realidad, esta preocupación, manifestada por las empresas de producción, es la misma que expresan los operadores, quienes se lamentan seriamente de la situación y la atribuyen a la crisis financiera que atraviesan sus empresas.

¿Qué razones explican esta escasa atención a la programación infantil? ¿Por qué se da la tendencia a la desaparición de espacios infantiles? ¿Cuáles son las causas?

Los programadores y profesionales consultados hablan de varias posibles causas, unas relacionadas con las estrategias de programación y otras con las de producción:

Programación

• **Los niños/as dedican menos tiempo a ver la televisión que el resto de los públicos.** Ven, de hecho, un 28% menos de tiempo la televisión que los adultos³⁴. Entre la escuela y las actividades extra-escolares o el tiempo de juego, disponen de menos tiempo para pasarlo delante del televisor. De ahí que, en un contexto de búsqueda expresa de la maximización de las audiencias, los programadores vayan prestando paulatinamente menos atención a los programas infantiles. Además, este fenómeno de menor consumo tiende a aumentar en los últimos años: por ejemplo, el consumo entre la franja de 4 a 12 ha tendido a reducirse ligeramente.

• **Búsqueda de audiencias masivas con mayor poder adquisitivo.** La creciente competencia entre las diversas cadenas por conseguir audiencias masivas y aumentar sus ingresos publicitarios –que no ha dejado de aumentar con la multiplicación de la oferta y el aumento de otros sistemas técnicos de transmisión (satélite, cable, etc.)– hace que los programadores se concentren en los públicos mayoritarios y de mayor poder adquisitivo, es decir, en los adultos, y desestimen a todos los demás. Lo cual incluye significativamente a los niños/as.

• **La idea de una franja de audiencia familiar.** Es la que agrupa a los diversos miembros de la familia y se ha convertido en el primer objetivo de los programadores. Tiende a sofocar, especialmente, la programación dirigida a los niños. La personalidad del niño/a se diluye, pese a estar incluida, en ese espectador-diana modelo que es la familia.

• **La existencia de cadenas internacionales** –sobre todo en las plataformas de pago– dirigidas especialmente a la infancia y que emiten interrumpidamente a lo largo del día. Canales pertenecientes a Disney, Fox y otros están disuadiendo a los canales abiertos de dedicarse a la programación infantil. Lo que parecería, en todo caso, un progreso en lo que se refiere a programación infantil, está marcando un contraste cada vez mayor entre niños de familias con rentas más altas y niños de familias con menos recursos. De hecho, sólo las primeras tienen acceso a los canales de pago, mientras las segundas quedan relegadas al consumo de la televisión abierta, cada vez más empobrecida en contenidos infantiles.

Producción

• **Costes elevados de la producción dirigida a la infancia.** Los menores gustan, especialmente, de la animación o de programas centrados en el movimiento, la música, el guión o los efectos. En ambos casos se trata de una producción costosa. El minuto de animación o de programación dirigida a la infancia, en general, es más caro que el de la programación dirigida a los adultos. De ahí la dificultad de las cadenas en producir infantiles y su tendencia progresiva a convertirse, aunque no sólo en estos géneros, sólo en difusores. Esto crea una dependencia generalizada de la producción extranjera y la generalización del formato *contenedor*.

• **El éxito de los programas contenedor para la**

infancia. Los programas contenedor son aquellos que, con presentadores e imagen propia, albergan otros programas o fragmentos de programas. De este modo, consiguen crear una marca y una imagen específica cuando, en realidad, sólo están produciendo y creando los elementos denominados de continuidad de su espacio (transiciones, presentaciones, caretas de entrada y salida, etc.). Estos programas están teniendo mucho éxito entre los niños/as, en la medida en que la atención infantil se orienta a la diversidad y tiene preferencia por los segmentos breves. El resultado es concebir espacios en los que el único esfuerzo de producción propia esté centrado en la continuidad y en los elementos que ayudan a promocionar la marca del programa y de la cadena. Por otro lado, los programas dedicados a jóvenes son la gran asignatura pendiente en el conjunto de las programaciones televisivas.

- **La capacidad comercial de los vendedores internacionales de programas para niños.** Los programas infantiles (tanto de animación como de cualquier otro tipo), que requieren una gran inversión, necesitan, también, un mercado amplio que pueda prestarse a una compensación rápida de las cantidades invertidas. Esto genera que los productores de programas infantiles se concentren en la obtención de mercados globales que favorecen, en general, a quienes poseen mayor capacidad de inversión y disponen de un amplio mercado cercano. Lógicamente, esto perjudica a los productores locales que no cuentan con un mercado interior suficientemente amplio, como es el caso de Cataluña y España. Se da la paradoja que en nuestro país es la exportación de productos de animación la que proporciona viabilidad a estas productoras independientes.

- **La complejidad de la producción infantil.** Producir para un público infantil necesita especialistas y un tratamiento de la producción diferente a la que es habitual en las televisiones. Es preciso reunir competencias que van desde la psicología infantil y la didáctica, hasta el conocimiento preciso de las relaciones entre comunicación y educación. De aquí que, más allá del coste, sea muy complejo articular los equipos humanos adecuados y que sea difícil hacer frente a una auténtica producción para niños. Lo cual, en muchos casos, disuade a las cadenas de emprender proyectos propios.

En todo caso, por la suma de todos estos factores es por lo que las televisiones se están quedando sin programas

para niños y sin programas propios. En el siguiente apartado intentaremos describir las consecuencias de este fenómeno.

2.3. Las consecuencias de la falta de programas infantiles

Cuando desaparecen los programas para niños/as en las televisiones abiertas, lo que desaparece en realidad es el contexto audiovisual adecuado y expresamente pensado para el desarrollo y crecimiento intelectual de la infancia, lo que no deja de tener trascendencia. Porque no estamos ante un consumidor adulto y autónomo que, ante la falta de un producto determinado ofrecido por el mercado, puede compensarlo con otro. Cuando los niños/as carecen de programas específicos para ellos, sencillamente consumen la televisión dirigida a los adultos.

Muchos autores han señalado el papel especial que la televisión ha llegado a ocupar en la vida de los niños/as dentro de un contexto de hegemonía del medio en la vida cotidiana. Algunos³⁵ de ellos han llegado a decir que podría estar ocupando el papel de los *objetos transicionales* (objetos fetiche), es decir, el de aquellos objetos que los niños utilizan, en las primeras etapas de su vida, para encontrar el apoyo y la protección que necesitan en los momentos en que tienden a separarse progresivamente de la dependencia y del contacto físico maternos. Tales objetos pueden ser ositos de peluche, ropas, muñecos, o juguetes, a los que los niños se ligan afectivamente, los necesitan cuando se quedan solos cuando tienen que dormir y los utilizan como una especie de muletas afectivas. La televisión hace a veces la función del oso de peluche: con su función de *niñera electrónica* empieza a ganar terreno y a realizar un apoyo afectivo. Se pueden entender las razones. La televisión está disponible siempre, a veces más que los progenitores, y es accesible para los niños, ofrece gratificación y consuelo, sabe animar y estimular. De aquí que, por esa tarea tan singular que realiza en la primera infancia, se vaya convirtiendo, posteriormente, en una compañera tan habitual en la vida adulta y sea capaz de ejercer una influencia tan indeleble en las personas.

¿Qué sucede cuando esta *niñera electrónica* ofrece a los niños ya sean programas de adultos o programas que, si bien están destinados a ellos, tienen poco que ver con su propia realidad y su contexto cultural? ¿Qué tipo de

socialización y de cultura reciben estos niños y niñas? ¿Qué conocimiento de su entorno son capaces de construir? ¿A qué tipo de imaginario tienen acceso?

Gerbner ha citado en varias ocasiones la idea de que "si a alguien se le permitiera escribir todas las *canciones*, no habría que preocuparse de quién hiciera las leyes de la Nación"³⁶. Pues bien, es la televisión la que parece estar monopolizando todas las canciones y la que podría estar asumiendo, en nuestros días, el papel de *legisladora* y conductora de las vidas de los más pequeños. De ahí la importancia de la escasez de la difusión de programas infantiles que venimos comentando.

A medio o largo plazo, la ausencia de acompañamiento adecuado por parte de la televisión hacia los niños, la deficitaria relación del discurso televisivo con el contexto cultural inmediato y la inmersión forzosa en un imaginario global, sin connotaciones de cercanía, no puede dejar de tener consecuencias. Consecuencias que se apreciarán en el carácter de los niños y en la personalidad de los adultos, en su identidad y en su manera de apreciar o valorar lo que les rodea.

Por otro lado, el completo involucramiento de los niños/as por parte de una programación televisiva adulta corre el riesgo de desproteger la identidad y los valores propios de su edad. Es aceptado generalmente que el contacto de los niños con los media tiene que hacerse dentro de un ámbito de protección, para, así, asegurar la potenciación de las capacidades de los niños y respetar sus derechos, pero esto no puede cumplirse cuando sólo se rodean de una televisión para adultos y cuando esta televisión se ve sin mediación adulta.

¿Qué consecuencias tendrá este fenómeno? Aquí podemos dejar volar la imaginación y concebir la complejísima y variada casuística a que puede dar lugar este hecho, en contacto con todas las variables socioculturales diferentes que rodean la vida específica de cada niño/a. Pueden intuirse los resultados más variados: negativos, indiferentes y hasta positivos. Pero, sin duda, lo que podemos aceptar sin demasiada incertidumbre es que tal vez se esté desaprovechando una oportunidad educativa. Que, tal vez, una televisión adecuada, dirigida específicamente a los niños y producida respetando los valores y su propia identidad, sería (y no lo está siendo) una ayuda inestimable. Estimularía las destrezas y las

capacidades infantiles, potenciaría el aprendizaje, ayudaría en las incertidumbres, conduciría a una convivencia tolerante y pacífica, facultaría para ampliar sus horizontes y conocimientos, y contribuiría a una mejor comprensión del mundo. Sin embargo, poco de ello puede pensarse que haga una televisión que se está olvidando de los niños y niñas y no les dedica apenas espacio ni, menos aún, producción propia.

2.4. Buenos ejemplos en televisión

Pese a la crudeza y gravedad de este panorama general, no es complicado encontrar en Cataluña buenos ejemplos de una televisión programada y producida especialmente para los niños. Incluso se podría decir, sin exagerar, que abundan los buenos ejemplos y que las perspectivas en ese sentido, si se enmarcan en las dificultades generales del contexto, pueden ser buenas.

Cataluña destaca por haber sido impulsora de programas infantiles de televisión desde los inicios del medio. Fue en Barcelona donde en los años sesenta se produjeron, en los antiguos estudios de Miramar, los primeros programas infantiles de Televisión Española, y es en esta ciudad donde, tal vez, más horas de televisión infantil se han producido en España. De hecho, durante muchos años, el centro de TVE-Cataluña, en Sant Cugat del Vallès, ha sido el encargado por RTVE de realizar la programación infantil para toda España. Esto ha logrado constituir un acervo que tiene, sin duda, su importancia.

Tampoco es casual que sea también en Cataluña donde ha nacido una importante industria de animación dedicada a la infancia, hasta llegar a alcanzar un sólido mercado internacional y haberse convertido, durante algún tiempo, en uno de los centros más destacados de producción de dibujos animados.

Es también en Cataluña donde un programa infantil, el *Club Super3* ha sido capaz de alcanzar el mayor volumen de asociados de un club infantil en España –más de 750.000 socios acumulados³⁷–, y uno de los más significativos a nivel internacional. Y es aquí, en Televisió de Catalunya (TVC), donde se ha planteado el primer canal abierto dedicado a los niños y jóvenes: K3 que comparte señal con Canal 33. Datos, todos ellos, que hablan de la sensibilidad por este sector de la población en la comunidad

y, específicamente, de la vitalidad del canal autonómico (TVC) en esta cuestión. Aunque todo hay que decirlo, también es cierto que algunas de las series que emite *Club Super3* han provocado y provocan sistemáticamente una cierta inquietud social, por la pérdida progresiva de calidad o por la impresión de que no son programas especialmente adecuados para el público infantil.

Junto a ello es preciso señalar el consumo de multimedia educativo dirigido a los niños/as que sin ser cuantitativamente muy amplio sí es particularmente significativo.

El conjunto expresa un horizonte lleno de buenos ejemplos. Indica que, en relación con la producción audiovisual infantil, Cataluña posee tradición, experiencia, talento y saber hacer. Por eso es más significativo y entristecedor que, en estas condiciones, se esté planteando no sólo la reducción de la programación infantil, sino lo que ello conlleva, la quiebra de una industria que, de otro modo, podría mantenerse floreciente y procurar, incluso, una presencia internacional notable.

En los apartados que siguen, como fruto de esta investigación, exponemos la cara y la cruz de estos buenos ejemplos. Su potencialidad y los riesgos y crisis particulares que, en estos momentos, están viviendo.

• **La producción y difusión de programas infantiles desde TVE-Cataluña**

El centro de producción de TVE en Cataluña ha sido el encargado tradicional de la producción infantil en RTVE. En él se ha realizado buena parte de la producción infantil de televisión. Desde aquí, frecuentemente, se ha dirigido la programación infantil y en él reside, en buena parte, la memoria histórica de la televisión infantil realizada en España. La crisis económica ocasionada por la irrupción de las televisiones privadas, el surgimiento de la televisión de pago y, en general, el aumento de la competencia en el mercado audiovisual han llevado a un extremo de debilidad notoria la programación y la producción de televisión destinada a los niños, en las televisiones públicas. Si durante la última década el centro de Sant Cugat ha sido el encargado de la emisión y producción de *Barrio Sésamo* –un programa tradicional de televisión preescolar creado por la PBS norteamericana– y de otros programas contenedor dirigidos a niños/as (una tradición que puede hacerse remontar a las emisiones de *Terra d'escudella*, en los años setenta, o, más

recientemente, a programas como *Pic-Nic*). Hoy en día la crisis financiera que afecta a RTVE ha quebrado la continuidad de estos proyectos y reducido al mínimo exponente la programación infantil. Se vive en una época de reposiciones de programas ya emitidos, atonía total de la producción infantil y un proceso lento y no muy decidido de elaboración de nuevos proyectos.

Este factor explica, tal vez, el éxito de ventas, quizás por nostalgia o por falta de este tipo de formatos, la comercialización en DVD del programa de los años 80 *La bola de cristal*.

En cualquier caso, la tradición de producción infantil de TVE-Cataluña ha conseguido fijar en el acervo de la televisión algunos valores sólidos. De una parte, se han establecido algunos criterios reguladores en relación con la televisión y los niños que tienden a limitar los espacios publicitarios y a situarlos, en todo caso, entre un programa y otro y no interrumpiendo la emisión de un mismo programa. De otro lado, aunque no es oficial, los profesionales dedicados a la programación infantil en TVE-Cataluña están trabajando con un código que establece los valores a respetar dentro de la programación infantil que, entre otros elementos, subraya aspectos como la necesidad de eludir contenidos de tipo violento, la de afirmar los valores de diálogo, convivencia, tolerancia, etc., y la de estimular la creatividad, la imaginación y la participación de los niños en actividades lúdicas y recreativas fuera del marco de consumo televisivo.

Todo ello se siente en TVE de Sant Cugat como la reminiscencia de otros tiempos en momentos en que el énfasis puesto en la rentabilidad, en el ajuste económico y en la supresión de gastos está poniendo en crisis las emisiones infantiles³⁸.

• **La importancia del *Club Super3***

En un contexto también crítico y no demasiado favorable a la producción de programas infantiles, hay que reconocer el caso de la programación infantil de TVC que, a través del *Club Super3* ha sabido organizar una programación para niños que ha alcanzado notoriedad en toda la sociedad y potencia la participación del niño/a en actividades sociales, culturales y ciudadanas.

La característica más destacable del *Club Super3* es su capacidad de movilización y su formato innovador. A partir

de un programa *contenedor*, con un lenguaje visual, directo y ágil, cercano al lenguaje publicitario, ha sido capaz de asociar a casi 800.000 niños y niñas –de los cuales más de medio millón son socios activos– y proponerles a través de la programación innumerables formas de actividad y de participación en la vida ciudadana. Las actividades del *Club Super3* van desde la propuesta de rutas turísticas, hasta actividades de tipo educativo que implican a las escuelas y las familias. Se relacionan también con fenómenos de difusión cultural: promoción de enciclopedias dirigidas a los niños, de colecciones de libros destinados a la formación musical, de promoción de museos, etc.

Característica destacada del *Club Super3* es su lenguaje, y un estilo propio que ha cautivado a los más pequeños. Como sus responsables afirman, se trata de un lenguaje gráfico y audiovisual que tiene al niño como interlocutor, que respeta su identidad y que le considera, en cierta forma, un adulto. De aquí que se acerque a sus intereses y lo haga de una manera directa y franca. Por ello, el *Club Super3* significa un estilo, un signo específico para los niños que les da sentido de pertenencia a una comunidad mayor y potencia su sentimiento de integración. Las páginas de Internet del club y, en general, de la cadena, son buena muestra de ello. TVC, a través del web del *Club Super3*, sirve entre 2 y 3 millones y medio de páginas al mes; la versión adolescente del club, *3XL.net* sirve ya 8 millones (mientras que el *Telenotícies*, 1 millón seiscientos mil). En conjunto, sobre más de 13 millones de páginas servidas mensualmente, aproximadamente 11 millones corresponden al fenómeno despertado por el club y los programas juveniles del K3. En la franja *3XL.net* se intenta fidelizar la audiencia televisiva adolescente a través de un formato de programa que tiene su origen e idea inicial en Internet.

El canal infantil y juvenil K3, a través de la televisión o a través de sus páginas web, lleva a cabo una tarea de integración, promoción de actividades, estímulo a la participación y la comunicación y difusión de la cultura considerable que expresa bien a las claras la potencialidad del medio y sus capacidades a la hora de crear un entrono audiovisual educativo. En este sentido, conviene citar la importancia del web. Cada vez más, como demuestra el éxito de las páginas web de la Corporación Catalana de Radio y Televisión (CCRTV), los jóvenes catalanes están usando este medio como una dimensión crucial para

desarrollar su sentido comunitario, para orientar su actividad social y para ampliar horizontes. A este fenómeno, los poderes públicos y la sociedad en general sólo pueden responder prestando más atención y más recursos al desarrollo de este nuevo medio y a potenciar su función educativa y cultural. Pertenecer al *Club Super3* actúa como una especie de contraseña que refuerza la identidad y los lazos de pertenencia y participación en la comunidad.

En cualquier caso, lo que hace singular al *Super3* –y, en general, al K3– es que con los escasos medios de producción de que dispone haya alcanzado una difusión y un éxito tan notables. Este éxito hay que atribuirlo a sus aciertos en el plano de la producción y al énfasis en la promoción de actividades culturales y de participación. Pero pone en evidencia su mayor debilidad: su dependencia de producciones ajenas que pueden acabar sosteniendo un universo de valores ajenos, muy globalizados y dependientes del mercado televisivo general, que resultan, a la postre, ajenos a la identidad de su público. De aquí que, en la búsqueda de un contexto adecuado para niños y jóvenes, haya que prestar una especial atención al desarrollo de las producciones propias y a la inversión de los recursos necesarios que conlleve el cumplimiento de este objetivo.

2.5. La producción de animación

Una serie de factores y circunstancias que habría que estudiar en profundidad ha hecho que Cataluña, a lo largo de los últimos años, se haya podido convertir en un activo centro de producción de programas de animación dirigidos a la infancia. La localización de buena parte de la producción de programas infantiles para niños en Barcelona, la existencia de una potente industria editorial que también se hace extensiva a la del libro infantil, y, tal vez, la existencia de una rica tradición pedagógica han podido ser el caldo de cultivo de esta industria. A ello hay que añadir el mérito de algunos empresarios y profesionales del sector que, con pocos medios y mucho riesgo, han sabido emprender proyectos de producción que han trascendido las fronteras y se han venido a convertir en un sólido referente internacional de la producción infantil.

Sin embargo, y pese a la riqueza que representa esta industria para el país, en los últimos tiempos las crisis de las televisiones y su notorio descuido por la producción infantil

y educativa están poniendo en un grave apuro a la industria.

Algunos datos³⁹ exponen a las claras la situación:

- La producción nacional representa el 6,6% del total de la emisión de animación del conjunto de las cadenas de televisión. Si añadimos las coproducciones internacionales se llega al 7,7% del total de animación emitido.
- En consecuencia, prácticamente la totalidad de la series de animación que se emiten en España son de producción extranjera, un 92,3% del total.
- De toda la emisión extranjera, un 44,1% corresponde a la producción norteamericana y un 23,1% a la japonesa.

Se aprecia, pues, la contradicción y la paradoja de un desarrollo industrial en animación que es reconocido en todo el mundo en tanto que no se corresponde con su difusión en las emisiones de las televisiones propias. (*)

A juicio de los empresarios y profesionales del sector existe también una contradicción en las exigencias con que los programadores afrontan, por un lado, la relación con la industria catalana y, por otro, la relación con el mercado internacional de programas de animación –especialmente japonés y norteamericano. Mientras las exigencias de respeto a los valores educativos y de calidad de la producción propia crecen, los referidos a las producciones extranjeras son cada vez más laxos. ¿Qué razones hay para ello y qué consecuencias tiene?

Se constata una cierta esquizofrenia entre la programación y la producción. La programación para niños se hace, casi exclusivamente, según los criterios de éxito comercial y atendiendo sólo a la capacidad de los programas de convocar público delante de las pantallas. Esto hace que quede en segundo lugar cualquier otro planteamiento. De este modo, la programación queda en manos de dos tipos de profesionales: los que compran y los que programan lo que otros compran. Los profesionales que compran hacen planteamientos muy generales, y casi siempre economicistas, que no reparan demasiado en el contenido de los programas. De hecho, según señalan responsables de la industria de animación y algunos profesionales del sector, las compras de programas infantiles se realizan, como otras muchas, por lotes, lo que significa que las grandes

distribuidoras y productoras –cuya fuerza en el mercado es considerable– imponen series de productos que deben comprarse en conjunto e indisolublemente. De modo que los compradores interesados en uno o algunos de los contenidos ofertados, tienen que aceptar, en el mismo paquete, otros sobre los que no tienen mucho interés o ninguno.

Es la necesidad de amortizar las compras la que lleva a programar, por ejemplo, series de animación infantiles que no cumplen los estándares de calidad mínimos. Todo ello explica a veces los pocos escrúpulos con que se llegan a adquirir programas infantiles. Por su parte, los programadores tienen que utilizar los fondos adquiridos y tienen, en general, el punto de mira puesto en el éxito de audiencia.

En cambio, si se trata de producción la cuestión es diferente. La decisión de producir es más costosa, meditada y reflexionada porque requiere mayores inversiones y está sujeta a más controles. En el proceso entra en cuestión el contenido, los valores que lo inspiran y el conjunto de cautelas o condiciones que debe cumplir en relación con la infancia. Los productores señalan que las televisiones, obviamente las públicas, que son casi las únicas que producen para este público, extreman los controles y las condiciones. Los contenidos tienen que estar limpios de cualquier tipo de violencia, deben ser amables y positivos y deben tener connotaciones educativas.

En conjunto, todo muy loable si se aplicara al conjunto de la programación emitida; menos loable, y algo hipócrita, si es un control que se aplica sólo a la producción propia y se elude en relación con las compras de producciones extranjeras.

Es ésta la esquizofrenia entre emisión y producción que ilustra las fallas de un sistema, sus contradicciones e, incluso, sus rutinas: exigentes, aparentemente, con lo propio y laxas con la producción ajena.

En la I Jornada de la Animación, organizada por APIA, el 6 de junio de 2003, se hizo público un *Manifiesto para salvar nuestros dibujos animados*⁴⁰. De manera resumida, el manifiesto expone:

- Sólo el 6% de los dibujos animados que se emiten en las cadenas de televisión son de procedencia española.
- El 44% de las historias animadas proviene de Estados

(*) Ver, al final del Libro, los gráficos y cuadros del Anexo 5 sobre producción y emisión de series y películas de animación.

Unidos y el 23% de Japón. Son historias que no persiguen interés cultural y social alguno, salvo el interés económico de sus productores.

- Los contenidos televisivos son un elemento social clave: 8 de cada 10 niños hablan de la televisión en el colegio y con sus familiares.

- Se solicita a las autoridades protección para los espectadores más jóvenes. Los niños de 0 a 4 años necesitan series de animación adecuadas a su nivel de comprensión.

- Las cadenas de televisión deberían suprimir los contenidos que transmiten formas de pensar muy alejadas de las nuestras, generando modelos de comportamientos que pueden perjudicar su desarrollo mental o moral. Hay que establecer cuotas de emisión y producción, en especial en las cadenas públicas y en los canales digitales especializados en audiencia infantil.

- La televisión para niños precisa de una regulación más clara y precisa. No se pueden dejar los contenidos a los dictados del mercado y las audiencias.

- Los contenidos de animación deben eliminar la violencia, las referencias sexuales explícitas y promover los favorables a los valores comunes como la tolerancia y el respeto a las personas.

- Demanda a las autoridades económicas del Gobierno y a las televisiones públicas un cambio radical en la políticas de programación infantil y un mayor apoyo a las producciones de animación nacionales.

El manifiesto concluye diciendo: "Ocuparnos de los más jóvenes es invertir en un futuro mejor".

2.6. Los multimedia educativos

El mercado de los interactivos está dominado por los videojuegos –en CD-ROM y consola– y está adquiriendo, en todo el mundo, mayor volumen que el mercado cinematográfico. Esta consolidación significa un predominio de los videojuegos de acción y deportivos y una reducción progresiva de los de carácter educativo y de obras de referencia. Se contradicen algunas de las expectativas que, con el nacimiento de la interactividad electrónica, habían

confiado en el advenimiento de un nuevo modelo de aprendizaje y de dinámica instructiva. Lo cierto es que sí ha nacido una floreciente industria del multimedia interactivo, pero centrada en el juego y el ocio, sin apenas espacio para la creación de un contexto audiovisual interactivo favorable a la educación. En Barcelona, la productora BCN-Multimedia, es la excepción que confirma la regla, al producir y crear juegos multimedia inteligentes.

Según los datos de los estudios obtenidos⁴¹, la mayoría de los juegos que se compran pertenecen al género de acción (muy ligados a la violencia y la velocidad o al deporte y, en último lugar, a los de simulación). La categoría *educativos*, ni se maneja como significativa a la hora de hablar de mercado. Algunos productores prefieren hablar de juegos *inteligentes* antes que de *educativos*, porque, para ellos, lo educativo no es un género vendible. De aquí que tienden a desaparecer del mercado los interactivos ligados estrictamente al aprendizaje o a las actividades curriculares, en parte por su poco empleo dentro del sistema educativo, en parte porque la demanda parece orientarse más hacia lo lúdico, el entretenimiento, que hacia lo instructivo.

Esta situación contrasta con los datos que revela un estudio de la Fundació Catalana per a la Recerca⁴² sobre las preferencias en cuanto a contenidos que los jóvenes buscan en la red. Según el estudio los contenidos educativos, con un 38%, son los preferidos. (*)

Aunque ciertos productores afirman que en Cataluña, y especialmente en Barcelona, se ha desarrollado, con el tiempo, una cierta demanda por parte de padres y madres que acostumbra a compartir actividades culturales con sus hijos y que, dentro de ellas, compran interactivos de carácter educativo.

Este hecho no oculta la preponderancia de interactivos que fomentan valores difícilmente considerables como educativos. Habría que añadir el papel predominante que ejercen las grandes superficies comerciales y sus políticas de distribución, que coartan de raíz cualquier iniciativa o política de la industria cultural encaminada a potenciar determinados artículos alternativos a las grandes marcas comerciales⁴³.

Así, los niños y jóvenes están confrontados a una oferta

(*) Ver, al final del Libro, los gráficos y cuadros del Anexo 6 sobre Internet.

de interactivos –que consumen de modo creciente– caracterizada por los siguientes elementos y valores:

- **Dependiente de los grandes éxitos comerciales del cine de Hollywood** (*Tomb Raider*, *Harry Potter*, *Matrix*, etc.).

- **Con contenidos ligados a la acción, la violencia y la agresividad.** Una buena parte de los videojuegos invita a resolver pruebas y dificultades mediante disparos, eliminación violenta de enemigos o el uso de la fuerza y la agresividad.

- **Con valores relacionados a la velocidad y la conducción temeraria.** Especialmente, carreras de coches o motos, y de juegos deportivos, fútbol, baloncesto, etc.

- En menor medida **con juegos de simulación** en los que, en buena parte, se presentan situaciones ligadas a la racionalidad comercial o económica, o, sencillamente, a la lógica de la dominación militar. Son juegos de estrategia, de dirección de empresas o de gestión.

- Finalmente, en escasísima proporción, **interactivos relacionados con el mundo del aprendizaje**, la ciencia y el conocimiento.

En cuanto a la relación de los interactivos con el mundo educativo formal, las distancias son muchas. Los multimedia no parecen entrar con facilidad en el mundo de la educación. No se da una correspondencia entre las necesidades curriculares básicas y la oferta de multimedia educativos. Es cierto que algunas empresas comerciales de interactivos han intentado relacionar las materias docentes con la oferta. Han preparado guías didácticas adaptadas al currículo, han confeccionado manuales que acercan los productos al contexto escolar y han procurado confeccionar catálogos adaptados a las asignaturas. Sin embargo, el éxito es escaso.

El profesorado programa sus actividades atendiendo a las limitaciones propias de su contexto, que en materia de dotaciones tecnológicas son aún importantes, y, sobre todo, con las restricciones de tiempo y espacio a que les somete la estructura docente.

Todavía no existe, por otra parte, una cultura pedagógica capaz de integrar las oportunidades de las nuevas tecnologías, que inserte con facilidad los multimedia en las prácticas lectivas. Y, finalmente, las compras de multimedia por parte de la administración o de las bibliotecas públicas no son lo suficientemente fuertes como para asegurar la posibilidad de una industria mínimamente saneada. Todo

ello debilita uno de los terrenos en que hubiese podido basarse el desarrollo de una industria multimedia educativa.

¿Qué sucede si atendemos a la situación de Internet en relación con la educación?

Internet será probablemente, con el tiempo, el ámbito de desarrollo de los interactivos relacionados con la educación. De hecho ya hay síntomas evidentes de ello. Por ejemplo, los ordenadores están entrando en el hogar acompañados del ingreso de los jóvenes en secundaria, están creciendo los websites oficiales al servicio de la educación –en este terreno es destacable el esfuerzo de la Generalidad de Cataluña en la potenciación del portal Edu.365– y los jóvenes muestran facilidad y vitalidad por desarrollar cada vez más actividades de estudio a través de la red. Sin embargo, aún no es posible hablar de auténtico desarrollo. No hay, todavía, una economía capaz de superar el umbral crítico de la mera subsistencia voluntarista. Los problemas que se dan en este contexto se describen del siguiente modo:

- Conectividad en Internet, aún baja.
- Escasa dotación tecnológica de los centros educativos.
- Predominio de las prácticas escolares centradas en el libro de texto que no tienen en cuenta las posibilidades de Internet.
- Escasas inversiones públicas en el sector.
- Escaso apoyo público a la producción de contenidos educativos en Internet e inexistencia de políticas públicas conjuntas.
- El público rechaza pagar por contenidos en Internet, mientras está obligado a pagar altas tarifas por conectividad.
- Ausencia de una política de las televisiones públicas en relación con los contenidos de Internet. (Excepción en este campo es el desarrollo a través de CCRTV-Interactiva que está consiguiendo auténticos logros en relación con el soporte y el complemento vía web a su programación, pero que aún no se ha lanzado a la producción de material educativo para la red.) De momento, las primeras experiencias centradas en la interactividad y la participación se han realizado a través de los mensajes SMS.
- Escasas inversiones privadas en el campo de la producción de contenidos educativos para Internet.

Es posible que esta situación pueda variar con el tiempo, pero, mientras tanto, los niños y jóvenes acceden a la red

en condiciones de cierta desorientación y sólo pueden utilizar contenidos que poco o nada tienen que ver con su contexto propio.

2.7. Los medios educativos y culturales

Lo que se denomina televisión educativa y cultural no es una propuesta ni reciente ni extemporánea. Bajo esa denominación se suele entender cualquier labor de relación y acercamiento entre el mundo de la televisión y el de la educación. Tal colaboración es consustancial a la creación de los servicios públicos de televisión y se halla en la actualidad, internacionalmente hablando, en uno de sus mejores momentos, pese al claro debilitamiento que han sufrido los servicios públicos de televisión en los últimos tiempos.

En todo caso, puede afirmarse que todos los servicios públicos de televisión existentes en el mundo dedican una parte de su labor a desarrollar programas de carácter educativo. La diferencia radica en el modo y en la intensidad con que lo hacen. Algunos, de un modo nítido y proporcional al volumen de recursos que reciben del erario público. Otros, de manera escasa, casi mezquina, y vergonzante.

El grado de implicación de una televisión pública a la tarea de refuerzo del sistema educativo puede tener indicadores precisos y cuantificados. ¿Cuántos recursos técnicos, humanos y económicos dedica a la producción propia de programas educativos? ¿Cuántos a la emisión? ¿Qué espacio de la parrilla de programación existente se dedica a programas educativos? ¿Qué volumen de audiencia logra concitar en torno a estos programas? ¿Qué atención presta en sus informativos al mundo de la educación? ¿Con qué regularidad y sistematicidad lo hace? ¿De qué mecanismos estables se ha dotado para asegurar la conexión con el mundo educativo? ¿Qué estudios realiza sobre la eficacia y los efectos de sus programas dirigidos a la educación? ¿Qué capital intelectual ha sido capaz de generar en relación con el campo de los programas educativos? ¿Qué estrategias de innovación y de experimentación lleva a cabo en relación a estos programas?

Cuando se les plantean tales cuestiones a los diversos entes televisivos, se obtienen en general respuestas incompletas. No existen criterios normalizados y formali-

zados documentalmente para la consideración de lo que es y no es un programa educativo. Por tanto, existen pocas posibilidades de asegurar un criterio de cuantificación de espacios y de producciones. Tampoco, y como consecuencia de ello, es fácil conocer con detalle el volumen de recursos destinados a la materia. Y, finalmente, no existen departamentos de producción de programas educativos que permitan acumular de un modo sistemático el capital intelectual sobre la materia y permitan potenciar, dentro de los entes públicos, una línea de investigación al respecto. Lo más frecuente es encontrar responsables de programas y, como máximo, responsables de granjas de programas dentro de cadenas concretas. Lo cual está negando la transversalidad de lo educativo en la televisión y la focalización de estrategias de programación antes que en cuestiones que afectan al saber productivo y la especificidad de los contenidos.

El panorama no es todo lo positivo que la situación requeriría. No obstante, conviene reconocer los logros con objeto de poder impulsar estrategias concretas. El siguiente apartado está dedicado a recoger las experiencias más significativas en este campo.

En las últimas cinco temporadas, el aspecto más específicamente educativo de refuerzo al sistema escolar que ha realizado TVC se ha concentrado en la franja *Horitzons*, un espacio de unas tres horas de difusión en días lectivos y que amalgamaba producciones realizadas por el Departamento de Enseñanza, programaciones realizadas en régimen de coproducción entre TVC y Enseñanza y programaciones realizadas por TVC o sobre las que tenía derechos de emisión. *Horitzons* era fruto de un convenio entre TVC y el Departamento de Enseñanza de la Generalidad de Cataluña. Se emitía a través de Vía Digital y llegaba a través de antena parabólica instalada específicamente con este objetivo en la mayoría de centros educativos de Cataluña, para difundir programas que pudieran ser aprovechados en la escuela como materiales didácticos de apoyo o como vehículos de información y formación (comunicación de experiencias, innovaciones, elementos de actualidad, etc.).

Horitzons es, sin duda, una estrategia adecuada para convertir una televisión pública en un vector de apoyo directo a la escuela. Una iniciativa nacida de la colaboración entre la televisión pública y el Departamento de Enseñanza,

lo cual también resulta positivo. Con la difusión de las dos plataformas digitales, esta idea se reconvertirá, a partir del mes de noviembre de 2003, en el Canal Edu365. *Horitzons en xarxa* llegará a las escuelas a través de la banda ancha, con la ventaja de que los centros podrán elegir los contenidos según sus necesidades. El Canal Edu365 incluirá un servicio de contenidos dirigidos al profesorado con guías y material didáctico.

En otro orden de cosas, la existencia de un segundo canal en TVC, complementario al de TV3, ha constituido, desde su fundación, un auténtica oportunidad para el desarrollo de programas de carácter educativo-cultural. Recientemente, la decisión de dividir los espacios de este canal en dos grandes franjas, una infantil y juvenil (K3), y otra cultural (33), ha ayudado a potenciar la especificidad educativo-cultural. El canal 33 y K3 constituyen una singularidad notable en el panorama televisivo actual. Asumen, con evidente riesgo, apuestas culturales y enfoques alternativos. Disponen de formatos novedosos y no hacen concesiones fáciles a la maximización de las audiencias. Atienden y dan su apoyo a actividades culturales de minorías, como la danza, la música, el cine, el teatro, el arte. Disponen de franjas de debate y documental donde se profundiza con rigor en temas de actualidad. Todo ello se realiza en un ambiente de innovación y con frescura de ideas. El canal 33 es a los programas culturales lo que el *Club Super3* es a los infantiles.

Si algo se echa de menos es un planteamiento más arriesgado de cooperación con el mundo educativo y de sistematización de la programación educativa. Pero, tal vez, como se verá en las conclusiones, haya que buscar salidas nuevas en la creación de nuevas cadenas y servicios.

La segunda cadena de TVE (La 2) y algunos de los programas producidos por el circuito catalán de TVE cumplen una clara función educativa y divulgativa. Existen, de hecho, programas dedicados a la ecología (*El escarabajo verde*) o a la tecnología y la comunicación (*Redes*), quienes, entre otros, sirven a intereses culturales con bastante dignidad y solvencia, pese que su horario de emisión la mayoría de las veces no sea el más adecuado. Existe también alguna franja documental de auténtico interés y programaciones dedicadas a la cultura y al mundo de la creación que tienen mérito, en un panorama televisivo más bien desolador.

Sin embargo, una nota constante en la programación citada es la relativa lejanía del mundo de la educación. Pocos programas atienden directamente las necesidades del mundo escolar. Pocos programas se plantean directamente que los ciudadanos que se colocan delante del televisor son, en buena parte de sus horas diarias, estudiantes o profesores con necesidades concretas y precisas.

Parece como si el sistema televisivo ignorase conscientemente una parte de los intereses y las necesidades de la ciudadanía: las necesidades educativas, consideradas, por otra parte, de primer orden social.

Resumen

La industria audiovisual es hoy una de las industrias de mayor peso social y económico. Los medios han extremado su competitividad e influencia para hacerse con audiencias millonarias y con los ingresos publicitarios necesarios para financiarse. Dicha tendencia mediática tiene consecuencias indiscutibles para el público infantil y juvenil.

Los menores son para la industria mediática: un *target* publicitario, un factor decisivo en el consumo adulto y un elemento para la fidelización. Los medios de comunicación utilizan estos factores como estrategia para orquestar campañas multimedia y operaciones de *merchandising*, así como para fomentar actitudes transgresoras especialmente atractivas y fáciles de imitar por la infancia. Todo ello en un contexto de concentración multinacional y de deslocalización.

La programación específica para el público infantil está decreciendo y en algunos casos es inexistente. Durante la temporada 1999-2000 las cadenas generalistas sólo destinaron el 10,3% a la programación infantil y en la temporada 2001-02 este porcentaje cayó hasta el 7,3%, la excepción en este panorama la constituye TVC a través del K3 y del *Club Super3*, exclusivamente dirigido

a la infancia y la adolescencia, con una aceptación notable. El recorte incide de manera directa y negativa en la producción propia y, en especial, en la industria de animación. Cuando desaparece la programación infantil desaparece en realidad el contexto audiovisual expresamente pensado para el desarrollo y crecimiento intelectual de la infancia. Se está desaprovechando una oportunidad educativa.

En la producción de animación se aprecia la contradicción y la paradoja de una industria con gran reconocimiento internacional que no se corresponde con la baja presencia que tiene en las cadenas del país.

Los videojuegos (tanto para PC como para consola) dominan el mercado multimedia. Predominan los juegos violentos y de acción en detrimento progresivo de los educativos. No existe un contexto interactivo favorable a la educación. En esta deficiencia es destacable el papel que ejercen las grandes superficies comerciales y sus políticas de distribución favorecedoras de las grandes marcas internacionales. En cuanto a la oferta de interactivos, se caracteriza por ser dependiente de los grandes éxitos de Hollywood y fabricar contenidos violentos y agresivos.

3. Educadores y medios

3.1. La distancia entre la televisión y la escuela

Lo primero que se percibe cuando se habla de medios de comunicación con educadores y profesores, así como con responsables de la administración del sistema educativo, es que existe un marcado contraste –casi un divorcio– entre los contenidos y métodos de la educación, por un lado, y los de los medios, por otro.

Por *medios* generalmente se entiende la televisión, que es la realidad más palpable en el consumo infantil y juvenil y cuya potencia e impacto dejan en un lugar menos destacado la radio, la prensa o el cine. En este contexto sólo Internet parece emerger como un medio que, progresivamente, se va uniendo a la vida cotidiana de los niños y jóvenes. Sobre los videojuegos, la consideración que desde el sistema educativo se tiene es muy parcial y reducida.

La distancia entre la escuela y la televisión se manifiesta en los siguientes aspectos:

- **Si la escuela debe enseñar el valor del esfuerzo, del tesón y la constancia, la televisión potencia una visión del mundo en que cualquier deseo parece estar al alcance de la mano**, en el que la improvisación tiene mayor compensación que la planificación y el cálculo, y la renuncia o el sacrificio tienen poco valor.

Esto es especialmente notorio en los espacios publicitarios, pero se da también en los concursos, en los *reality show* y en muchos programas donde, por ejemplo, los premios no guardan relación con el esfuerzo, se potencia el estereotipo de la mujer-objeto, o en los que se priman siempre los comportamientos más osados y espectaculares que, generalmente, no sólo no se corresponden con las circunstancias que exigen el estudio, el aprendizaje y la formación, sino que representan, precisamente, valores contrarios.

El fenómeno es más preocupante cuando se trata de niños y jóvenes. De tal modo que éstos pueden empezar a sentir una distancia creciente entre el entorno mediático y el

escolar y una desmotivación general en relación con las actividades y el universo de valores que les proponen los profesores y los educadores. Junto a otras consecuencias, este distanciamiento puede potenciar las perspectivas de fracaso escolar y la consiguiente dificultad de incorporación al mundo del trabajo.

- **La televisión suele potenciar el conocimiento superficial, ligero, fragmentario y apresurado del mundo.** Justamente lo contrario de lo que pretenden las disciplinas científicas enseñadas en la escuela, que exigen una atención concentrada, dedicación constante y la acumulación sistemática, articulada y organizada de conocimientos.

En el discurso televisivo, tanto en los espacios informativos como en la programación en general, los contenidos y los mensajes se organizan en formatos de escasa duración que, además, no suelen tratar temas en profundidad y que son incapaces, muchas veces, de seguir la continuidad y seriedad de los hechos. Con la prepotencia de la televisión en la sociedad actual, es de esperar que ésta acabe imponiendo un modo de conocimiento caracterizado por ser poco riguroso, atomizado, sin estructuras de integración y organización para asegurar la inteligibilidad de la realidad. A este modo de conocimiento –si se quiere, de desconocimiento– la escuela y la educación no pueden en ningún caso rendirse.

- La escuela tiene que velar por el aprendizaje correcto de los lenguajes que estimulan la comprensión y desarrollan la cultura de la humanidad. Muchos de estos lenguajes –desde la expresión verbal, la escritura, la literatura, las matemáticas o la informática– requieren articulaciones complejas, normas rigurosas, el cumplimiento de una disciplina formal precisa, concentración y control. Es decir, aquellas cualidades que el profesorado intenta, con dificultad, desarrollar ante el alumnado. Sin embargo, **el modelo de televisión más extendido dibuja un mundo a través de**

lenguajes vagos y realidades difusas y, consecuentemente, potencia un modo de expresión poco articulado, más intuitivo y asociativo que diferenciador y analítico.

Así, a través de esos lenguajes propios de un determinado modelo televisivo, muchas veces sincopados y compulsivos, la televisión es la que está proponiendo un conocimiento del mundo mosaical y disperso. Está potenciando más las expresiones desordenadas e impulsivas que aquellas otras que se ajustarían mejor, y más correctamente, a los pliegues de la realidad, a su ineludible complejidad y a las necesidades de comprensión y de comunicación que exigen, mínimamente, una percepción consciente y crítica por parte del ser humano, pero que no traspasarán el filtro de la brevedad e impacto emotivo que parece propiciar cierto tipo de televisión. El lenguaje SMS utilizado para enviar mensajes a través del teléfono móvil, para participar en concursos televisivos o comunicarse en los chats ejemplifican esta situación.

La precipitación, la espontaneidad, la impremeditación, cuando no la simple reacción verbal irreflexiva, domina muchos géneros de la televisión actual, sobre todo la que responde al modelo de la maximización de las audiencias y del exclusivo servicio directo a la publicidad. Algunos programas de debate sirven para extremar las posturas, exagerar las manifestaciones emotivas y ayudar a construir una cultura de la polémica que sustituye a la del entendimiento y al diálogo racional.

Por otro lado, el debate político, escenificado en cierto tipo de televisión, parece estar reduciéndose a la presentación de eslóganes y de tópicos. Las informaciones periodísticas, exacerbado su potencial de amarillismo y sensacionalismo, se confunden con el relato de sucesos. Y el discurso promocional y publicitario invade toda la programación con propuestas constantes y repetitivas que inducen hacia el consumo.

Todo ello contribuye a la perplejidad del profesorado. En teoría, la función institucional del sistema educativo es, entre otras, potenciar la adquisición del lenguaje –tanto general como científico– porque su aprendizaje se basa en el progreso y la estabilidad personal y social. Pero su labor se contradice, día a día, en la televisión. Es difícil sostener la complejidad que requiere el dominio de un lenguaje articulado –y no nos referimos únicamente a las normas sintácticas y discursivas– cuando el lenguaje del modelo de

televisión hegemónico, que los niños y jóvenes consumen a diario y con mucha intensidad, ofrece ejemplos contrarios a los que enseña la escuela: expresiones incorrectas, formas de agresividad y simplicidad discursiva, tendencia al insulto, tópicos, clichés, frases manidas de significado confuso o casi inexistente.

• **Ciertos espacios de la televisión potencian sólo el reduccionismo y la simplicidad.** La habitual brevedad de cierto discurso televisivo, unida a la efervescencia de la cultura de la polémica y a la tosquedad del lenguaje que a veces se emplea –aspectos a su vez, avivados por el lenguaje político– potencian los estereotipos, las ideas tópicas, los clichés, la falta de apertura a los matices.

De aquí que retos en los que la escuela trabaja, y debe seguir trabajando con mayor intensidad –como la aceptación de la pluralidad, las identidades diversas y múltiples, la tolerancia, la cultura de la paz y la necesidad de la mediación en los conflictos, etc.– queden relativizados, si no contradichos, por la tendencia a la *anti-complejidad* habitual en el discurso televisivo, por su recurso, constante y manido a los tópicos, a los clichés y a las maneras poco críticas de reconocer las identidades, las personas, los roles y los movimientos sociales. La mayor complejidad reclamada por la educación, por diversas razones, contrasta con la simplicidad del discurso televisivo.

• **Ejemplos de conducta poco edificantes.** Una buena parte de la labor educadora de la escuela consiste en la selección de modelos de referencia –en todos los órdenes– para los estudiantes. Modelos de referencia que deben orientar su comportamiento, tanto positiva como negativamente, y que afectan tanto a competencias sociales como a valores éticos. En contraste, buena parte de la televisión que ven los jóvenes y adolescentes, sólo sirve para sembrar confusión al respecto. Los personajes que aparecen en la programación tanto reales como imaginarios, muestran, a menudo, conductas disonantes con la de los modelos que trata de potenciar la escuela. Una escuela que, dicho sea de paso, es ya pluralista y abierta y no conserva apenas memoria de una fase educativa en que el simplismo, la censura y el dirigismo imperaban sobre cualquier otra consideración.

Con demasiada *naturalidad* la televisión muestra conductas divergentes, comportamientos agresivos, delitos, malas formas, actitudes de desprecio a los derechos humanos y a

la vida sin que, junto a ellos, se aporten elementos de comprensión y de distancia para los más jóvenes. Por tanto, se presentan sin que ellos puedan, por su propia cuenta, relacionarlos con los valores que les aporta la escuela. Ante este fenómeno, el profesorado se siente desconcertado y abandonado, enfrentado a una labor propia de Penélope: generar un tejido ético y conceptual durante las horas escolares que una buena parte de la televisión que ven sus alumnos a diario se encarga de deshacer en horas vespertinas y nocturnas.

• **El discurso de la televisión no es lineal ni permite la opción de recorridos hipertextuales.** La escuela necesita señalar en la organización de sus contenidos una hilazón, una línea evolutiva y de progreso que se debe sostener con un cierto orden del discurso, que debe alimentarse de distinciones, de categorías de taxonomías y de diferencias. Sin embargo, la escuela paralela que es la televisión parece basarse, justamente, en la disolución de esta trabazón de órdenes y continuidades.

El discurso de la televisión eleva la no-linealidad a categoría omnímoda, sin que llegue, en forma de hipertextualidad, a ser una opción de recorrido para el espectador, como sí lo constituye, de un modo más o menos completo y avanzado, en los sistemas multimedia.

Los órdenes de cierta televisión son imprevisibles, heterogéneos, su lógica, la de la acumulación dispar, y la diferencia entre los géneros y los contenidos, y entre los mensajes que éstos comunican, apenas existe y es difícil de sostener. ¿Qué pueden, entonces –se preguntan muchos educadores– recoger los niños de este discurso cuando no han aprendido y no dominan aún su *gramática*? ¿Cómo podrían diferenciar, en el magma indistinto del discurso televisivo dominante, la realidad de la ficción, lo publicitario de lo que se presenta como servicio, la información de la propaganda, el *reality show* de la realidad, lo serio de lo humorístico, el disparate de la sensatez?

En los centros educativos, en todo caso, se tiene la sensación de que el goteo intermitente que supone la televisión puede subvertir y menoscabar las formas de conocimiento, el estilo de aprendizaje y de contacto con la realidad propia de la educación.

• **La televisión no favorece ni ayuda a centrar la atención.** El profesorado se queja de que los alumnos no prestan atención suficiente en las clases, de que es difícil

mantener un tiempo de atención de cómo mínimo tres cuartos de hora, como exigen los horarios lectivos, y de que ya no es fácil desarrollar normalmente las exposiciones a las que obligan los programas.

Obviamente, puede responsabilizarse a un sistema educativo que propone muchas horas de sujeción y de lecciones a los niños y jóvenes, pero, según afirman muchos docentes, el problema no está en el sistema educativo sino en un entorno poco coherente consigo mismo.

Ya se ha mencionado, la discriminación de las horas de sueño de los niños y de los jóvenes y cómo éstas se hallan invadidas por el consumo de televisión aclara en parte las circunstancias. Hay mucha somnolencia en los horarios escolares, lo que hace que la atención se vaya haciendo difusa y, de este modo, se complica enormemente la tarea del profesor.

Aunque el problema va más lejos. El tipo de discurso de la televisión potencia la espectacularidad; reclama, mediante estrategias muy cuidadas y poderosas, la atención de los espectadores, y acostumbra a un régimen de contemplación nada comparable con el que se practica en un aula y al que tienen que adaptarse profesores y alumnos. Por ello, este segundo régimen de contemplación es menos emocionante, menos motivador y cautivador. No sucedería nada si la diferencia entre un ámbito y otro quedara clara, si se enseñara con nitidez a discernir entre la institución televisión y la institución escuela. Pero niños o jóvenes, tienden a dejarse llevar por la inercia perceptiva y a acostumbrarse a vivir constantemente en un régimen de contemplación espectacular que les haga insoportable el régimen propio de los centros educativos y le sustraiga, luego, la motivación en clase.

No sucedería nada si la televisión que se consumiera mantuviese entre sus diversos espacios diferencias de género y de estilo, y si distinguiese entre programas de índole variada e impulsase para cada tipo de programa una propuesta o un régimen de contemplación diversificado. Pero la televisión de la que se queja el profesorado impone un estilo de contemplación estandarizado. Parece como si la televisión hegemónica estuviese instituyendo una especie de régimen único de contemplación, es decir, un régimen caracterizado por la espectacularización, el exceso retórico y el *tremendismo*.

De ese régimen único, los espacios publicitarios televisivos son ya un buen exponente y su fuerza como género de alguna manera está contaminando a todos los demás. Así, no hay modo de educar la mirada y la atención, de acostumbrarla a escenarios diferentes y contrastados. El estudiante adolescente se sentirá defraudado perceptivamente por la escuela. Además, la tecnología le permite –mediante los *walkman*, el teléfono móvil, los videojuegos, las consolas televisivas y los chats, además de la televisión– una inmersión constante en un entorno sobreexcitado y absorbente.

En conjunto, los diversos factores que conforman la distancia entre la escuela y la televisión se viven dentro del sistema educativo como el símbolo de un abandono. El abandono del conjunto de la sociedad de la tarea auténticamente educativa.

Las profesoras y profesores que forman el cuerpo docente se sienten enfrentados a una tarea cada vez más difícil: la de integrar a todos los jóvenes en edad escolar, con independencia de su origen social y de sus condiciones familiares y culturales, en el medio social y docente, y en los conocimientos básicos de nuestra cultura. Pero se ven, generalmente, desasistidos por uno de los medios más poderosos de nuestra época: la televisión. Precisamente, el medio que podría, con otra estrategia y otra orientación, garantizar, o al menos reforzar, esa tarea de integración y de socialización de los jóvenes. Sin embargo, la televisión hegemónica en la actualidad parece comprometida, precisamente, en otra tarea diversa: la de entretener a cualquier precio y por cualquier medio. La de *distraer* y *divertir* ladeando, en general, los valores que conforman la educación y se constituyen en el andamiaje de la vida cívica.

No se acaba de entender –al menos no lo entienden muchos de los profesores consultados– hasta qué punto televisiones que dependen de poderes públicos, o televisiones que reciben de ellos las concesiones administrativas para emitir y cumplir un servicio hacia el público, pueden permitirse separarse tanto de lo que es la tarea educativa.

Podría, tal vez, entenderse que en la televisión no tenga por qué primar la función educativa. Se podría aceptar, incluso, que llevaran razón los que entienden que la televisión debe prioritariamente ser un medio de entretenimiento. Pero de aquí a que tenga que convertirse obligatoriamente en un instrumento de *deseducación* o, cuanto menos, casi

completamente ajeno a la educación, dista un mundo.

Probablemente es este estado de cosas el que hace que la televisión en el sistema educativo llegue difícilmente a concebirse como un instrumento capaz de aportar conocimientos o de ayudar al descubrimiento del mundo. Al menos en las condiciones actuales. No obstante, se faltaría a la verdad si no se reconociera que, con respecto al valor de la televisión, empieza a despertarse entre los profesores un especial grado de interés y de sensibilidad que hace que estemos pasando de lo que, a veces, se presenta como una crítica extremada y radical contra la televisión –estilo éste que ha estado de moda y reaparece frecuentemente en la bibliografía sobre el medio– a una reivindicación más positiva y constructiva: la exigencia de cambios en la globalidad del fenómeno televisivo. Cambios que deberían afectar, no sólo al discurso del medio sino también a los temas que conforman el currículo educativo para poder incorporar la educación crítica en comunicación como una actividad habitual en los centros educativos.

3.2. Del desasosiego a la educación en comunicación

La separación entre la escuela y la televisión no sólo provoca lejanía, distancia y contradicción. Despierta, también, en el campo educativo, la convicción de que el medio debería y, de hecho, podría cambiar y ser de otro modo, y podría potenciar otro discurso y sostener un régimen diferente de contemplación al que hasta ahora nos está proponiendo la televisión hegemónica. Y, con la percepción de esta posibilidad, está apareciendo en ciertos sectores del profesorado un atisbo de esperanza –más o menos utópica o confiada– de que este cambio acarrearía consecuencias positivas.

De hecho, es difícil no reconocer entre los profesores consultados un ambiente de cierta expectativa respecto a las posibilidades educativas de la televisión. Son conscientes de que la televisión se ha instalado en la cotidianidad de las familias y de los alumnos de un modo continuado y que, por tanto, las consecuencias de su implantación son ya estables y estructurales y que tanto la televisión en sí como su discurso deben someterse a un examen y a una corrección constantes. Cada vez son menos frecuentes las actitudes que proponen sencillamente el olvido académico de la televisión.

Aunque no se alcanza a percibir en ciertos espacios de la televisión un aliado claro con el sistema educativo, son muchos los profesores que reconocen, y buscan, programas que puedan ser utilizados en clase o que, incluso, puedan recomendar a sus estudiantes. Otros eligen incluso géneros y programas que resultan poco edificantes y los llevan a clase con el objeto de discutir sus contenidos con los estudiantes y estimular en ellos una reflexión crítica.

Es frecuente, también, que, en algunas ocasiones, se utilice la publicidad como objeto de estudio, bien sea para reconocer sus lenguajes y sus métodos de persuasión, bien sea para desenmascarar sus proposiciones y sus constantes inducciones al consumismo.

No faltan tampoco, en este ambiente, iniciativas relacionadas con la consideración de la relación televisión-escuela y planteamientos que buscan relacionar el currículo educativo con los medios de comunicación.

Finalmente, en esta línea emergente, habría que citar que hay iniciativas entre los profesores destinadas a potenciar la creación de experiencias de comunicación en los centros –revistas, periódicos, radios o televisiones escolares–, que se acompañan, frecuentemente, de enseñanzas relacionadas con una lectura crítica de los medios y la televisión.

Un indicio evidente de la emergencia de este talante en el cuerpo de docentes de Cataluña es la creación de asociaciones y colectivos que se plantean regularmente estas cuestiones. Hay que citar en este terreno la tarea pionera de colectivos como *Drac Màgic* que, desde hace años, se plantea la relación de los audiovisuales con la educación e intenta incorporar la enseñanza del cine y del lenguaje audiovisual a la escuela.

Es también significativa la asociación *Mitjans* que, desde hace unos años, agrupa a profesores de todos los niveles comunicadores de todos los medios, y que cuenta con el apoyo del Colegio de Periodistas de Cataluña; esta asociación organiza regularmente jornadas en torno a los medios y la educación y está promoviendo la incorporación oficial al currículo escolar de un programa obligatorio de educación en medios. Otros temas de interés tratados por la asociación han sido las experiencias prácticas de incorporación de la enseñanza sobre comunicación en el currículo, así como las experiencias de relación entre televisiones y radios locales y las escuelas. En torno a *Mitjans* e impulsada por algunos de sus fundadores, ha surgido la

revista electrónica *Aula Mèdia* que publica regularmente informaciones y artículos sobre educación en comunicación y análisis críticos de los medios. Recientemente este colectivo ha creado la *Taula per a l'Educació en Comunicació*, un espacio interdisciplinario de debate e intercambio entre todos los actores implicados en la educación en comunicación.

Teleduca, educació i comunicació es un colectivo interdisciplinario de profesionales de las diferentes especialidades relacionadas con la educación en comunicación. Inició sus actividades en 1996 y se constituyó formalmente en el año 2000. En este período han llevado a cabo diferentes tipos de actividades:

- Investigación sobre audiencias y consumo de medios.
- Investigación sobre la recepción de los contenidos de los medios.
- Análisis e investigaciones sobre contenidos mediáticos.
- Cursos de formación y otros servicios formativos dirigidos a formadores, profesionales de los medios de comunicación familias y adultos (mujeres, inmigrantes, etc.).
- Creación y producción de materiales didácticos y pedagógicos sobre educación en comunicación; en especial, centrados en el uso didáctico de la radio y la televisión.
- Promoción y realización de talleres de producción de radio y televisión dirigidos a diferentes colectivos sociales: menores, adolescentes, jóvenes, mujeres. Con el objetivo de darles una oportunidad de expresión a través de la producción de contenidos mediáticos.

Pese a la existencia de más de un movimiento pionero en este terreno, siguiendo seguramente la línea de los movimientos de renovación pedagógica de larga tradición en Cataluña, hay que lamentar que no se haya sabido aprovechar la potencialidad de todos ellos. Si los movimientos pioneros no han dado más de sí tal vez sea porque no han llegado a tener el reconocimiento o el apoyo que merecían.

Hay que mencionar también la actividad de algunos sindicatos de profesores y de asociaciones vinculadas a la innovación educativa que, en sus actividades o en los cursos de verano que organizan, atienden regularmente las demandas de formación de los profesores en relación con los medios.

Dentro de lo que se denomina el *Projecte Educatiu de Ciutat (PEC)* del Ayuntamiento de Barcelona existe un

grupo dedicado a Medios de Comunicación y Educación que ha elaborado diversos documentos sobre esta materia y que ha promovido algunos seminarios y encuentros sobre el tema (así, deben citarse las jornadas técnicas sobre el tema Educación y Comunicación celebradas en noviembre de 2002).

En torno a estas asociaciones, ámbitos de debate, seminarios y publicaciones están surgiendo algunas ideas que se consolidan como ideas fuerza en el sector. A saber:

- **En muchas ocasiones, el tratamiento de la información en los medios, así como las programaciones televisivas, no tienen en cuenta para nada las estrategias y necesidades educativas.** Ni los valores educativos están presentes en los medios, ni la comunidad educativa se ve reflejada, salvo con ocasión de incidentes notorios –que frecuentemente perjudican la consideración del mundo educativo– o con ocasión de ciertos ritos (inicio de curso, vacaciones, etc.).

- **La información mediática está dominada por la espectacularización y la retórica,** y contribuye en poco a formarse una idea adecuada de nuestro mundo, al menos una idea coherente con la que intenta inculcar el currículo educativo.

- **La agenda de los medios ignora las cuestiones educativas y es el producto de la síntesis entre las demandas sociales y el filtraje que realizan los propietarios de los medios.** Ello explica el grave déficit de medios educativos y de mensajes que contribuyan a la mejora del sistema educativo. (*)

- **Urge instaurar una sólida educación en medios en el sistema escolar.** Una educación que tenga por objetivo la creación de espectadores críticos y que acostumbre a los niños y a los jóvenes a examinar, con sus propios criterios y con autonomía, las proposiciones y perspectivas que se les hacen desde los medios de comunicación, especialmente desde la televisión.

- Se trata, por tanto, de **definir un plan de trabajo escolar** en relación con los medios que debe incluir tanto nuevos conocimientos como el desarrollo de habilidades críticas y de capacidades de intervención y participación. Sería vano proponer en la escuela una actitud contraria, por sistema, a

los medios de comunicación. Del mismo modo, resultaría absurdo que los programas escolares y los profesores ignorasen la fuerza y el poder de la televisión y de los nuevos medios de comunicación. La actitud de recelo, miedo o rechazo que existe en relación con la televisión y los medios en parte del profesorado debe sustituirse por un espíritu de análisis y de apertura.

Porque no se puede ignorar desde la educación la naturaleza del medio ambiente en que se desarrollan los niños y los jóvenes. Pero, al mismo tiempo, es preciso dotar a los jóvenes de más capacidades críticas y al sistema educativo de los medios para desarrollar tales potencialidades.

- **La capacidad crítica tiene que plantarse como un objetivo básico la lucha contra los estereotipos discriminatorios.** Entre todos ellos, el más relevante es el que se corresponde con la imagen de la mujer que ofrecen los medios de comunicación. Un estereotipo que desde una escuela democrática debe ser denunciado, criticado y combatido.

- **La potenciación de las iniciativas de comunicación en las escuelas y centros educativos** puede contribuir a potenciar tanto la educación en medios como la participación cívica en la comunicación social. Se trata de que los alumnos escriban y produzcan medios de comunicación en el contexto educativo. Así se apropian de su lenguaje y desarrollan sus habilidades críticas respecto a los grandes medios. Pero, a la vez, se estimula en ellos la capacidad de participar como ciudadanos en la política de medios y la posibilidad de convertirse en consumidores conscientes y críticos del discurso mediático.

Como síntesis general, estas ideas expresan lo que es un sentimiento generalizado: la necesidad de incorporar los medios a la enseñanza y una adecuada educación en medios dentro del sistema escolar.

La educación en medios, tal y como se reclama, debería garantizar la formación de espectadores críticos, combatir los estereotipos, acostumbrar a los jóvenes a la participación en los medios y a utilizar sus lenguajes y sistemas, y debería, en definitiva, convertirse en un conocimiento general y básico para afrontar el aprendizaje y la

(*) Ver, al final del Libro, los gráficos y cuadros del Anexo 7 sobre el tratamiento de la educación en los medios.

convivencia en la sociedad de la información.

En el apartado siguiente se describirá la situación actual de esta educación en medios y las perspectivas de desarrollo.

3.3. Las modalidades de una educación en medios

La Unesco entiende que la educación en medios "capacita a la gente para la comprensión de la comunicación mediática utilizada en la sociedad, y ayuda a entender la forma en que los medios operan, así como a adquirir las habilidades en el uso de los medios para comunicarse con los demás"⁴⁴.

La educación en medios, debería proponerse, en consecuencia, a corto y medio plazo, un **doble objetivo**:

- **La formación de una conciencia crítica (y participativa) en relación con los medios.**
- **La progresiva aceptación, por parte de los medios, de un compromiso profundo con la educación.**

En consecuencia, la educación en medios, lejos de ser únicamente un aprendizaje referido a los medios de comunicación como instrumentos, se convierte en una tarea ética y epistemológica de primera magnitud, que afecta a nuestra conciencia como seres humanos y a nuestra faceta de ciudadanos.

Según el mismo documento redactado por la Unesco: "La educación en medios es una parte del derecho de todo ciudadano, en cualquier país del mundo, a la libertad de expresión y a la información, y es un instrumento para la construcción y el mantenimiento de la democracia"⁴⁵.

Sobre estos principios se apoya la educación en medios que se reclama desde el sistema educativo: creación de habilidades mediáticas, fomento de una actitud de autonomía crítica y potenciación del sentido ciudadano y, por ende, de la participación. Al respecto, son pocas las diferencias que se detectan tanto en lo que se refiere al profesorado de base como a las instituciones educativas. Donde sí surgen algunas diferencias, o donde, al menos, las dificultades se hacen más patentes es en el modo de aplicación o de implementación de esta educación en medios.

Por parte de la administración educativa, la educación en medios ha empezado a incorporarse al sistema educativo en tres áreas:

- Mediante la dotación tecnológica a los centros educativos.
- En la formación del profesorado.

- Una reducida incorporación al currículo escolar.

La dotación tecnológica a los centros, de entrada facilita un instrumento más para la práctica educativa, pero conlleva y exige un esfuerzo de educación en medios, tanto para el profesorado que lo ha de utilizar, como para los estudiantes que se beneficiarán de ello. El esfuerzo en inversión para la dotación tecnológica de los centros durante los últimos años es digno de mención. Los centros educativos en Cataluña disponen, en general, de salas y aulas de informática, con ordenadores en red y salas de audiovisuales en las que se dispone de televisor y magnetoscopio. Además, según datos del Departamento de Enseñanza, casi doscientos centros de primaria y secundaria disponen de una cámara de vídeo digital, mientras todos los centros de secundaria cuentan con una tarjeta de vídeo que permite la edición electrónica. Además, son muchos los centros de primaria que disponen de cámara de fotografía digital. A todo ello hay que sumar la disponibilidad de tecnología audiovisual que ofrecen los 75 Centros de Recursos Pedagógicos distribuidos por toda Cataluña y al acceso de los profesores⁴⁶.

Es también digno de mención el esfuerzo realizado en formación. Durante un curso escolar tienen lugar, distribuidos por el territorio catalán, más de un centenar de cursos de formación –entre presenciales y a distancia– relacionados con los medios audiovisuales y las tecnologías informáticas. De estos cursos pueden beneficiarse más de 1.500 docentes, mientras que las jornadas técnicas, que también se dedican a la materia, llegan a un número de mil profesionales de la educación.

Al mismo tiempo, se añaden a este esfuerzo las tareas que el Departamento de Enseñanza realiza en el ámbito de la promoción y el estímulo de la incorporación de los medios a la práctica docente (premios, concursos, subvención para la creación de vídeos didácticos, etc.).

Se advierte, pues, que la tarea de promoción de los nuevos medios y de formación del profesorado en materia de comunicación ha sido positiva, pese a que los resultados, como siempre, puedan mejorarse. Las críticas se corresponden sobre todo con la dificultad de mantenimiento que los centros tienen a la hora de sostener la tecnología instalada en ellos o a la necesidad, no siempre atendida, de ampliar las dotaciones de los centros que acreditan un

mejor progreso en su uso o, también, con las dificultades de llevar al currículo concreto la formación en comunicación destinada a los alumnos. El reproche más generalizado del profesorado a la administración educativa es el de que la promoción de los nuevos medios ha sido más tecnológica que comunicacional, que los contenidos –menos aparatosos y más complejos de gestionar– se han descuidado a favor de la introducción de tecnología en las escuelas, o que la formación técnica o informática ha prevalecido sobre la formación crítica con respecto a los contenidos.

Conviene poner de manifiesto, además, que la incorporación al currículo escolar de la educación en medios es la que encuentra mayores dificultades. Surgen aquí barreras relativas a la organización escolar y al complejo espacio-tiempo en los centros. Barreras relacionadas con la escasa flexibilidad del currículo docente, que, por diversos avatares, constriñe cada vez más la libertad del profesor (y de los propios centros) y que, limita la implantación de nuevos contenidos y entre ellos los relativos a los medios de comunicación.

En torno al currículo subsisten muchos temas de debate tanto entre profesores como entre profesores y Administración. Uno de ellos es el modo de encarar la educación en medios.

Hay quienes defienden que la educación en comunicación es una materia de índole transversal y que, por tanto, no puede ser asumida por una sola asignatura o por un grupo de ellas. Tiene, por el contrario, que interesar al conjunto de disciplinas que se imparten, de modo que los diferentes profesores tengan, así, a los medios como posible objeto de estudio, o como fuente de conocimiento, e incorporen su enseñanza a medida que el tratamiento de los diferentes contenidos que constituyen su currículo oficial lo vaya exigiendo.

En general, casi nadie niega este planteamiento, pero muchos lo ven demasiado teórico y poco practicable en la realidad. No es, se piensa, fácil para profesores de muy diversas materias incorporar de un modo sistemático la educación sobre comunicación a sus enseñanzas habituales, tanto por razones de preparación, como por razones de calendario. Las programaciones de los cursos disponen de poco tiempo para su aplicación, y las clases están saturadas de contenidos, lo cual hace muy imprevisible que, sin mediar ningún tipo de obligación oficial –y de

las consiguientes reformas administrativas–, los profesores de diferentes materias puedan introducir en sus clases los conceptos adecuados para una correcta educación en medios. Si esto, en alguna medida, puede ser practicado en los niveles de primaria, se hace del todo improbable en secundaria, donde la saturación de contenidos en los programas y la dificultad de desarrollarlos completamente en el calendario disponible son cada vez mayores.

Por otro lado, si, como ha sucedido en ocasiones, la educación en medios se queda confiada exclusivamente al eventual despliegue de las asignaturas optativas que los centros, por propia iniciativa, pueden poner en marcha (o, en otro caso, a los créditos de síntesis o trabajos de investigación) es cierto que se podría alcanzar a determinados alumnos, en ciertas condiciones, pero nadie asegura que por este procedimiento se llegara a extender amplia y razonablemente la educación en comunicación, como parece necesario.

Es decir que, si bien todos reconocen la necesidad de la educación en comunicación, no parece que se estén dando los pasos necesarios para su aplicación concreta. De hecho, el tema no tiene un calendario de resolución fijado, ni parece que pueda concretarse de inmediato.

De este modo, la estrategia que –según casi todos los implicados– debería compensar las insuficiencias y, en ocasiones, los abusos del medio televisivo, se queda sólo en una declaración de buenas intenciones y en una afirmación de principios que, en la práctica, no logran alcanzar los objetivos deseables, pese a los serios esfuerzos de los programas oficiales educativos relacionados con la educación en medios y pese a la tarea abnegada de algunos profesores que se muestran activos en este terreno.

Al mismo tiempo, el Foro de entidades de personas usuarias del audiovisual cuenta con un grupo de trabajo que reflexiona y trabaja en un desarrollo más amplio y positivo de la educación en comunicación

Una de las aportaciones que en este sentido ha llevado a cabo el Consejo del Audiovisual de Cataluña (CAC) ha sido editar la colección “Com veure la televisió? Manual didàctic per a infants i joves”, formada por tres volúmenes en los que, de manera monográfica, se ofrece material didáctico para tratar los relatos de ficción, los informativos y la publicidad. En estos momentos el CAC trabaja en la actualización de dichos materiales y en la creación de otros, de

nuevo bajo la coordinación del profesor Joan Ferrés i Prats⁴⁷.

Lo cierto es que en el terreno de la educación en medios son todavía muchas las cuestiones que quedan por decidir y por realizar y que, en estos momentos, no pasa de ser sólo una reclamación constructiva en un contexto dominado por un discurso televisivo que no favorece para nada el desarrollo de la educación.

3.4. La reclamación a la televisión pública

En este contexto de inquietud educativa con respecto a los medios, una petición parece unánime en el estamento docente: la necesidad de aumentar la exigencia de compromiso con la educación a todas las televisiones, pero, especialmente, a las cadenas públicas tanto a las estatales, como a las autonómicas y locales.

Hay que decir, en primer lugar y antes de centrarnos en la televisión pública, que el cuerpo de profesores, y los representantes de los padres y madres, es muy crítico especialmente con las televisiones privadas, y dentro de ellas, con las televisiones que se emiten en régimen abierto. Sus apreciaciones son muy duras con respecto a ciertos programas, especialmente en lo que se refiere al exceso de publicidad, *reality show*, contenidos que incitan a la competitividad, el individualismo, la violencia, el sensacionalismo informativo. Aunque se admite que las televisiones privadas responden esencialmente al ánimo de lucro, no se encuentran razones por las cuales no deban mantener una mayor dosis de respeto por los valores cívicos y sociales ni se entienda que los poderes públicos, mediante normas de regulación, consejos o cualquier otro procedimiento, no sean capaces de generar un marco más acorde con los valores que se impulsan en el sistema educativo.

Respecto a las televisiones públicas, la crítica que se les hace desde el mundo de la educación tiene una doble dimensión y un doble origen.

- **Las televisiones públicas tienen una potencia y un efecto semejante al de las privadas (incluso, a veces, más).**
- **A las televisiones públicas debe exigírseles una mejor conducta y un mejor cuidado y disponibilidad a la hora de sostener los valores educativos.**

Pero es el cuidado con los valores de la educación lo que también se echa de menos en la televisión pública. En general, existe un descontento considerable respecto al

servicio público de la televisión, aunque con un mayor grado de consideración positiva hacia TVC (especialmente K3/33) a la que reconocen un compromiso con el mundo de la cultura y de la educación.

Dicho de otra forma, la crítica a las televisiones públicas si no es de mayor intensidad, sí es más sentida y dolorosa. Es como si, con respecto a las televisiones privadas, existiese un cierto grado de fatalismo, como si poco se pudiese esperar de ellas ya que anteponen a cualquier otra consideración la obtención de beneficio económico. Sucede también que la profesión de la enseñanza docente tiende a una mayor identificación con la tarea de servicio público que supuestamente han de cumplir las televisiones de titularidad estatal o autonómica.

Las exigencias y reclamaciones tienen un denominador común: la necesidad de que las televisiones no abandonen, bajo ningún concepto, su carácter de servidoras del público y que no olviden que parte de su mandato es contribuir a la educación de los ciudadanos y ciudadanas⁴⁸. Esto debería traducirse, según se piensa, en desarrollos concretos que potencien el respeto general a los valores y principios cívicos y educativos. A saber:

- La producción y emisión de programas educativos dirigidos a la infancia y a la juventud.
- La producción y difusión de programas educativos destinados a la audiencia en general.
- La producción y difusión de programas orientados a la educación en medios y a la ayuda al esfuerzo educativo de los padres y las madres.
- La contribución del patrimonio audiovisual propio de las televisiones públicas en la realización de tareas educativas en los centros de enseñanza.
- La necesidad de promover plataformas cívicas que relacionen los medios de comunicación con la educación.
- La necesidad de exigir cauces y ámbitos de relación directa y oficial con el mundo educativo.

Hay que añadir, también, una petición que aunque difusa parece empezar a concretarse: la televisión, en general, pero especialmente las televisiones públicas, deben abandonar la servidumbre a las exigencias exclusivamente comerciales, la búsqueda de audiencias mayoritarias a toda costa, y la perpetua desatención a los gustos de las minorías y un cierto desprecio por los valores educativos y culturales⁴⁹.

La CCRTV aprobó, en enero de 2002, un contrato-programa para el período 2002-05. Este documento recoge a través de diferentes cláusulas los objetivos y compromisos del ente autonómico en su misión de servicio público⁵⁰.

No obstante, y pese a las declaraciones bienintencionadas, las críticas no cesan. En su conjunto, son la expresión de un malestar sordo, que puede manifestarse negativamente, en forma de rechazo y denuncia, o de modo más positivo mediante la reclamación de cambios concretos. Nos engañaríamos si no reconociésemos en este sentimiento general uno más de los motivos de insatisfacción general que afectan a los educadores en nuestro país. No se trata sólo de la constatación de aislamiento y de abandono que pueden sufrir por parte de la Administración o de instituciones concretas, sino un hondo sentido de frustración que tiene más que ver con una sensación creciente de impotencia y de abandono. La frustración que ocasiona –como se ha venido subrayando– el creciente abismo entre los valores hegemónicos de una sociedad centrada en la competitividad, el consumismo y el entretenimiento y los valores propios de la educación. De este modo, la distancia existente entre el entorno audiovisual, por un lado, y el mundo educativo, por otro, son prueba –causa y consecuencia, a la vez– de un divorcio cultural, una especie de abismo social que puede llegar a convertirse en una esquizofrenia colectiva, puesto que afecta de modo patológico al mismo cuerpo social. Y que en relación con los niños y los jóvenes no deja de plantear serios riesgos de *asocialidad* y de falta de integración.

La convicción generalizada en el mundo educativo es que es preciso actuar con urgencia para solventar y resolver los problemas que plantea esta divergencia cultural y ética entre dos sistemas públicos de la importancia de la educación y la televisión.

3.5. Las nuevas pantallas

Pese a su enorme influencia, la televisión no es el único medio audiovisual que utilizan niños y jóvenes. Como se aprecia en el apartado dedicado al consumo, las denominadas *nuevas pantallas*⁵¹, es decir, el ordenador y las consolas, se hacen cada vez más presentes en la vida en los adolescentes. Aunque los datos de que se dispone, en este caso, son aún muy escasos, no puede concluir este

informe sin hacer unas breves consideraciones sobre el asunto.

El ordenador se está convirtiendo en un instrumento cada vez más necesario para el estudio. En los últimos tiempos, en la medida en que los precios se abaratan y su uso se extiende, se aprecia que los ordenadores están entrando en los hogares, en gran parte, a raíz de los estudios de los hijos/as⁵², siendo probable que la realización de la ESO por parte de alguno de los hijos del hogar se convierta en un importante motivo de compra de un ordenador. No disponemos de demasiados estudios empíricos que den cuenta del uso del ordenador por parte de los niños/as y jóvenes, sin embargo, por estudios realizados en otras latitudes podemos deducir que los ordenadores sirven al estudio sólo en parte, mientras que en un grado considerable se dedican a los videojuegos y –en caso de que se disponga de conexión barata a la red– a la conexión entre pares, es decir, el ordenador se usa como una herramienta de entretenimiento más que de conocimiento.

La otra pantalla que está cobrando una importancia considerable es la consola que, asociada a la televisión, se usa en exclusiva para los videojuegos. También aquí, aunque no disponemos de datos aplicados a nuestra realidad, hay que suponer que el uso de la videoconsola no deja de crecer en los últimos tiempos entre niños y jóvenes.

En cualquier caso, el uso de las *nuevas pantallas* está pasando bastante desapercibido por parte del sistema educativo, excepción hecha de los usos directamente educativos de los ordenadores y de las redes. Por un lado, en las aulas y por parte del profesorado no existe ni información –en todo caso, de un modo disperso–, ni, por tanto, conciencia de la importancia que entre los jóvenes está adquiriendo el consumo de videojuegos y la utilización de la red; o, en caso de que exista esta información, no se considera pertinente de cara a la educación. Por otro lado, los profesores no se sirven de las posibilidades de las *nuevas pantallas* a la hora de plantear sus estrategias educativas, excepción hecha de ciertos usos de Internet que trataremos más adelante.

Esta invisibilidad se aprecia, por ejemplo, en el hecho de que la reivindicación de educación en medios que realizan algunos sectores del profesorado, más sensibles a estos temas, no se refiere apenas a los videojuegos y a los multimedia, ni en positivo ni en negativo. Asimismo, en la

poca atención que, en general, presta el sistema educativo al aprendizaje asistido por ordenador o a las funciones del multimedia en la educación. De nuevo hay que reprochar a la Administración un inversión tecnológica insuficiente, en la medida en que adolece de una cierta falta de reflexión y de empuje a los contenidos.

El hecho de la poca atención que reciben las *nuevas pantallas* supone un problema. Sobre todo si se tiene en cuenta que, por lo que respecta a las inquietudes sobre contenidos *de riesgo*, los videojuegos presentan tales contenidos en cantidades mucho más abundantes que la televisión hegemónica, y que, además, lo hacen de un modo más inquietante. Efectivamente, no es lo mismo *contemplar*, por cruda y agresiva que sea, una escena de violencia en un programa televisivo, que *participar*, aunque sea virtual y ficticiamente, en esa misma o similar escena de violencia que presenta un sistema interactivo. En este caso, el niño o el joven opta, decide, en su caso apunta y dispara, selecciona la potencial víctima y se beneficia de la destrucción de su enemigo. En definitiva, participa, dispone su atención y sus nervios para la acción agresiva que se le propone y, en ocasiones, hasta puede elegir entre el grado de crueldad o agresión que inflinge a sus adversarios⁵³.

Como se ha dicho, ni los padres ni los educadores parecen, en general, ser conscientes de la importancia del consumo de videojuegos entre ciertos grupos de jóvenes, ni del contenido de los mismos videojuegos ni de los riesgos de estos consumos. Todo parece coadyuvar a esta situación. De hecho, aunque son los videojuegos los que dentro del sector multimedia alcanzan el mayor índice de ventas; y entre éstos, son los juegos de violencia y velocidad los temas de mayor éxito de ventas en el mercado –o, en todo caso, de consumo, porque hay que suponer el alto porcentaje de juegos que se copian–, lo cierto es que nadie parece reparar en ello, salvo los vendedores.

El trinomio violencia-acción-velocidad se asocia como ejemplo de narrativa audiovisual. No existe, a diferencia del cine y de la televisión, apenas reglamentación sobre la señalización (por edades, temas o riesgos posibles) de los videojuegos. En este sentido, destaca el Instituto de Clasificación de los Medios Audiovisuales de Holanda (NICAM) –Netherlands Institute for Classification of Audiovisual Media. Desde esta institución se ha puesto en marcha un sistema de autocontrol para películas, vídeos, contenidos

televisivos y videojuegos con el objetivo de suministrar a los consumidores una información neutral, por edades, sobre contenidos audiovisuales. La clasificación se hace de acuerdo a un sistema de recomendaciones y normas específicas.

En España, desde agosto de 2003, todos los productos informáticos deben llevar una etiqueta que establezca tramos de edad (más de 3, 7, 12, 16 y 18 años) y otra que alerta, con iconos, de la presencia de escenas de violencia, vocabulario soez, terror, sexo, drogas y discriminación social y racial. Esta iniciativa es consecuencia de la aplicación del código europeo de autorregulación PEGI (Pan European Game Information), adoptado por 18 países, y que en España ha promovido la Asociación Española de Distribuidores y Editores de Software de Entretenimiento (ADESE) junto con el Ministerio de Sanidad y Consumo⁵⁴.

La excepción en la UE es Alemania, el único país comunitario con reglamentación específica en esta materia. También Francia ha redactado un Plan Nacional Estratégico, de diez puntos, para los videojuegos⁵⁵.

Algunos productores de videojuegos contribuyen intencionadamente a esta invisibilidad y tienden a ocultar los aspectos más violentos de los juegos con trucos y subterfugios. Un fabricante propone, por ejemplo, una sistema para graduar la crudeza y el efectismo con que se pueden presentar las escenas y secuencias del videojuego; otro dispone una tecla de ocultación rápida de la violencia para que el adolescente sepa como hacer desaparecer, en el momento oportuno, las escenas que pueden preocupar a cualquier adulto que alcance a ver, ocasionalmente, las escenas que aparecen en la pantalla.

En cuanto a la existencia de videojuegos con finalidades educativas, su invisibilidad es también patente. Parece que en el ámbito de la educación todo funcionase como si no existieran o como si fuese más razonable prescindir de ellos. Lo cual, probablemente, y entre otros factores, se debe a tópicos culturales y rutinarios. Parece como si se hubiese instalado una doble fijación. Por un lado, el aprendizaje y el esfuerzo se combinan mal con lo lúdico. En consecuencia, todo aquel multimedia educativo que, incluso con una buena estrategia pedagógica y un buen tratamiento temático, asocie lo lúdico a lo formativo parece que esté destinado a no despertar la atención de los profesores, o de una buena parte de ellos. Del mismo modo, cuando se trata de consumo masivo, si un multimedia se presenta con la

etiqueta educativa se gana, directa o indirectamente, el alejamiento de algunos sectores de los consumidores. De manera que por la coincidencia de ambos factores. Profesores que no quieren oír hablar de aplicaciones pedagógicas de los videojuegos y consumidores que parecen repeler la etiqueta de *educativo*.

Finalmente, hay que decir que el fenómeno de los chats, de la conectividad casi permanente al grupo de pares que aseguran programas como el Messenger y la constitución de comunidades virtuales entre niños y jóvenes son fenómenos tan recientes y nuevos que aún no ocupan la agenda del sistema educativo ni tampoco la de los padres y tutores.

¿Cuáles son las consecuencias de esta invisibilidad generalizada y múltiple de las *nuevas pantallas*?

- Los contenidos *de riesgo* de los videojuegos parecen no

preocupar a nadie.

- No existen en nuestro país ni reglamentos ni normas que deban cumplir los videojuegos para asegurar su inserción adecuada en la vida cotidiana de los jóvenes.

- Nadie parece prestar atención a las consecuencias perjudiciales que pueden acarrear los consumos desmedidos o inadecuados de videojuegos.

- Se desaprovecha el potencial educativo que tienen los videojuegos.

- Se desaprovechan las utilidades directamente curriculares y didácticas.

- Se despilfarra el potencial comunitario que presentan las redes.

- Se pierde fuerza en el acceso y en la educación informática.

Resumen

Se constata un divorcio entre los contenidos y métodos de la educación y los de los medios audiovisuales. Cada sector aporta una visión del mundo, del conocimiento y de la expresión cada vez más alejado del otro. El discurso televisivo preponderante potencia la espectacularidad y acostumbra a un régimen de visión opuesto al que el contexto del aula reclama. Los profesionales de la educación no pueden competir con un medio con tanta capacidad de seducción como es la televisión, si bien es cierto que promover cambios en la globalidad del fenómeno televisivo, contribuiría a acercar la realidad mediática y la realidad educativa.

A pesar del escepticismo de una parte del profesorado, hay un sector que reconoce las potencialidades de la televisión como un aliado claro del sistema educativo. En Cataluña existe un tejido de asociaciones e iniciativas, fraguadas desde la sociedad civil, encaminadas a conseguir este propósito, como Drac Màgic, Mitjans y Teleduca o la revista virtual *Aula Mèdia*.

Siguiendo la definición de la Unesco, la educación en medios debería proponerse un doble objetivo: la formación de una conciencia crítica y participativa respecto a los medios y la realización progresiva, por parte de los medios, de un compromiso profundo con la educación. En estos momentos, si bien hay unanimidad respecto a la necesidad de llevar a cabo una educación en comunicación, no parece que se estén dando los pasos necesarios para su aplicación concreta. El tema no tiene calendario

de resolución fijado, ni parece posible que pueda concretarse de inmediato. Esta realidad no impide reconocer los esfuerzos llevados a cabo desde la sociedad civil, algunas administraciones y una parte considerable del profesorado. En este sentido cabe destacar la tarea que realiza el Foro de entidades de personas usuarias del audiovisual.

Es unánime la reclamación por parte del sector educativo para que los medios, especialmente los públicos, establezcan un compromiso serio con la educación. Las televisiones en general, pero en especial las públicas, deben abandonar la servidumbre a las exigencias exclusivamente comerciales, la búsqueda de audiencias mayoritarias a cualquier precio, la perpetua desatención de los gustos de las minorías, así como un cierto desprecio por los valores educativos y culturales.

Pese a su omnipresencia, la televisión no es el único medio audiovisual que influye en los menores y adolescentes. Las denominadas *nuevas pantallas* cada día gozan de mayor popularidad entre estos grupos de edad. Pero el sistema educativo las ignora, lo que propicia que se desaproveche su potencialidad educativa. La producción de contenidos educativos interactivos y de videojuegos didácticos es muy escasa y encuentra dificultades insalvables. Los contenidos de los videojuegos parecen no preocupar a nadie, no existen normas ni estándares que los videojuegos deban cumplir, nadie parece prestar atención a las consecuencias que puede acarrear un consumo desmedido de los mismos.