

Escola ComunicActiva

**l'escola
de la societat
de masses telecomunicada**

tesi doctoral presentada a la
Universitat Autònoma de Barcelona



director tesi doctoral: Dr. Jaume Sarramona

investigador pedagògic: Martí Teixidó Planas

L'INFORME SOBRE LA CRISI MUNDIAL DE L'EDUCACIO - 1984
redactat per PHILIP. H. COOMBS, membre del
CONSELL INTERNACIONAL P.AL DESENVOLUPAMENT DE L'EDUCACIO

El Consell Internacional per al Desenvolupament de l'Educació és una organització d'anàlisi i recerca independents i sense ànim de lucre, que s'ocupa dels problemes del desenvolupament de l'educació comuns a diversos països. Aquest és l'informe més recent que s'ha publicat respecte a la situació mundial de l'educació. El mateix autor ja havia presentat amb el mateix títol un primer informe l'any 1968. Entremig, el 1972, la Comissió Internacional per al desenvolupament de l'Educació de la UNESCO va presentar l'ampli informe ja ressenyat 'Aprender a ser' encapçalat per Edgar Faure. Unes reflexions sobre el desenvolupament futur de l'educació han estat elaborades per un grup internacional d'experts entre 1980 i 1981 per encàrrec de la XXa. Conferència General de la Unesco. Però, l'informe Coombs, és el més complet, més elaborat i més recent i té un reconegut prestigi mundial.

L'informe Coombs (I/Coombs) ve publicat en un volum de 445 pàgines amb un gran nombre de gràfics i quadres de dades. Es compon d'onze complets capítols i un metòdic índex analític. Ens interessa ressenyar per al nostre objectiu els capítols que tracten el tema que ens ocupa:

4. Les dimensions del canvi qualitatiu.
8. Educació, cultura, ciència i llenguatge.

En entrar en les dimensions del canvi qualitatiu, l'informe Coombs constata:

"Les crítiques contemporànies que lamenten 'el desastrós declivi de la qualitat de l'educació' afecten també a aquells que enyoren 'els millors temps passats' quan ells anaven a l'escola. De les seves evocacions respecte a aquells bons temps resulta el següent panorama: el programa d'estudis es cenyia al que era bàsic, sense floritures ni opcions de condescendència; els professors eren persones entregades i conscients, mantenien una disciplina estricta i tendien a models d'alt nivell. Els estudiants prenien els seus estudis més seriosament, treballaven més dur i aprenien més que els actuals. Ergo: 'Retrassem el rellotge als millors temps passats i tornem al que és bàsic!'" (I/Coombs: 149).

Reflexiona seguidament fent notar que la qualitat de l'educació no ve amb un model educatiu absolut, fix i universal. Cal evitar les comparacions inexactes entre qualitat i eficàcia. Cal distingir la diversitat de contextos diferents segons el temps i segons el lloc. El gran creixement quantitatiu de l'educació no ha anat possiblement acompanyat del necessari canvi qualitatiu i s'ha estès un model que havia servit a unes minories i a uns països. Si la població escolar era qualitativament diferent, calia desenvolupar un model educatiu diferent. Si el sistema minoritari era selectiu, el sistema general que es vulgui estendre a tots els ciutadans ha d'ésser de caràcter estimulatiu.

L'informe Coombs passa tot seguit a descriure els canvis ambientals: la recessió mundial que ha exacerbat la 'mania de la titulitis'; l'alt índex d'atur juvenil que ha fet revisar aquella idea de relació directa estudi i treball. es constaten així mateix els desequilibris generats a les societats occidentals postindustrials: fallida de la família com a protector de l'educació d'infants i joves; abisme

generacional i incomunicació de pares a fills; pèrdua del valor i d'estabilitat de les institucions d'associacionisme juvenil; increment d'embarassos d'adolescents, de consum creixent d'alcohol i de droga, accidents de cotxe o moto de joves o augment de la delinqüència juvenil. Assenyala l'informe que amb aquesta situació estava tot a punt.

"Aquí ens interessa assenyalar que la situació estava madura per a buscar caps de turc, i que les escoles es varen convertir en el número u, amb la televisió trepitjant-li els talons, i la ingent burocràcia governamental en tercer lloc. Les autoritats escolars, per la seva banda, assenyalaven que la font d'origen de tan inquietants problemes era la mateixa llar. Masses pares estaven descarregant sobre l'escola les seves pròpies responsabilitats. I les escoles no eren competents ni estaven preparades per a fer-se càrrec del tema. Si era cert, com ho demostren les enquestes, que l'infant promig passava més hores setmanals davant de la televisió que a les aules de l'escola i no feia els deures ni llegia un bon llibre, o-si se li permetia rondar per la ciutat, lluny de la supervisió o del control dels pares..., poc podia fer l'escola o els professors per a controlar la situació." (I/Coombs: 155).

Continua explicant que moltes escoles, per pressió pública o per decisió pròpia, varen anar introduint noves activitats que interessessin els alumnes tals com educació sexual, drogues o de caire més aviat manipulatiu (del tipus que nosaltres anomenem aula-taller). També es varen introduir assessors psicopedagògics. Es evident que això coincideix amb el que ha ocorregut a Catalunya i a Espanya en general. Encara podem esmentar més noves activitats introduïdes: excursions i visites culturals freqüents, projeccions de cinema i espectacles dramàtics o musicals, celebració de festes tradicionals, colònies escolars, setmanes culturals, jocs florals, revistes escolars... Així mateix, fora del

marc escolar s'han organitzat casals infantils per al lleure de tardes, llars infantils per a infants no atesos per llurs famílies, educadors de carrer per reconduir els infants absents de l'escola, delegats d'assistència al menor quan aquests han estat agafats per activitat delictiva...

Analitzem ara els canvis en els factors interns de l'escola. Coombs assenyala que els anys seixanta foren testimonis de canvis i innovacions substancials però que la majoria de les escoles presenten la mateixa fesomia bàsica de fa vint anys. "... foren canvis reduïts, fragmentaris, que no varen alterar bàsicament l'estructura, el caràcter ni l'orientació del sistema." (I/Coombs: 157).

Al nostre país, Espanya en general, és possible que hi hagi hagut molt més moviment de canvi intern a les escoles però són molt poques les que han consolidat una organització alternativa, i sempre, això sí amb una estructura convencional. El moviment intern ha estat motivat a Catalunya per la recuperació de la pròpia identitat en llengua i en coneixement del país i es va arribar a estendre a poc més d'un centenar d'escoles privades. Poc a poc, alguns mestres d'escoles públiques que s'havien format a les escoles privades varen maldar per estendre la renovació pedagògica i l'educació en la llengua catalana a les escoles de l'Estat (1972-1976). A partir de 1976 esclatà la demanda popular de places escolars i un bon nombre de mestres intenten canviar les rígides estructures de l'escola pública estenent formes de participació col·lectiva que, sense model pedagògic propi, intentaven redescobrir algunes de les reformes de les escoles de renovació pedagògica privades. El nexa de contacte s'establia a través d'una minoria de mestres conscients de la necessitat d'assolir una democràcia política. La transformació política va acaparar moltes de les energies i assolida aquesta es va veure que el grau de consolidació pedagògica era molt inferior del

que hom havia cregut. A partir de la democratització política s'institucionalitza la participació a l'escola però aquest procés en comptats casos ha portat a una solidesa institucional. Si no duen la iniciativa mestres que coneguin per experiència pròpia un model pedagògic consolidat i reben el suport i participació de la resta de mestres i pares, l'escola queda sotmesa a una dispersió d'iniciatives, sovint contradictòries. L'ineficàcia és total en aquest casos i els mestres amb consciència professional han de negar-se a sotmetre's a una participació desorientada, sovint determinada pels interessos particulars, i abocar tota la seva iniciativa al grup d'infants que els correspon atendre. Són moltes les escoles ineficaces que farien un gir total si es posés a la direcció a aquests mestres competents marginats fins que no passi 'l'hora dels ignorants'.

Segueix Coombs assenyalant:

Canvis en els objectius i en el currículum escolar. S'han afegit nous objectius a partir de les necessitats, però s'han anat afegint als vells sense retocar-los de manera sòlida. Moltes de les funcions d'orientació i formació general dels infants i adolescents han anat passant a l'escola. Les escoles han disposat de menys temps per als aprenentatges bàsics de llegir, escriure i operar aritmèticament. La major part de reformes han anat doncs centrades en els programes escolars i a vegades solament a una part d'aquest. Cal notar que això ha resolt els problemes de fons, però no es pot infravalorar que avui es disposa d'uns currículums escolars que formalment responen més a la societat en que vivim; no és desitjable tornar als primitius programes dels anys cinquanta.

Canvis en l'oferta i funció dels professors. Hi ha hagut un gran increment de professors a tots els països però amb la

caiguda forta dels índexs de natalitat dels anys seixanta (al nostre país s'ha produït a partir de finals dels setanta lligat a la situació política) procedia reduir el nombre de professors, però en general s'ha mantingut la mateixa dotació i així s'han pogut reduir ràtios i s'han pogut estendre serveis de suport a l'escola. També hi ha programes per atendre grups socials amb necessitats especials.

A Catalunya i a Espanya s'està en aquesta fase de reconversió de mestres d'aula en serveis de suport: equips psicopedagògics, centres de recursos pedagògics, professors especialitzats per a aules d'informàtica, de vídeo, de música o d'idiomes, mestres de suport a l'escola o a una agrupació escolar rural, mestres d'educació compensatòria, logopedes i fisioterapeutes itinerants... Tot això que avui és el present d'aquí, Coombs ho explica com a passat als altres països occidentals. Assenyala així mateix que a tots els països hi ha un dèficit de professors de ciències, de matemàtiques i de tecnologia. Els titulats d'aquestes especialitats troben millor retribució econòmica a la indústria que a l'educació. A l'educació és paga poc i a tots per igual cosa que impedeix atreure els millors i de l'especialitat que més calgui. Això es completa amb el mal equipament general dels centres d'ensenyament i particularment per als estudis de tipus científic i tècnic.

Tecnologies educatives. Coombs assenyala d'entrada l'error d'equiparar tecnologia educativa amb els nous mitjans.

"Es com si l'educació mai hagués tingut tecnologies fins que aquestes (els 'nous mitjans') van aparèixer en escena. Sens dubte, aquesta és una visió estreta que constitueix un dels motius principals per els que les esperances dipositades en tants experiments dels 'nous mitjans' van acabar en desencant. Els enginys en qüestió tenen, certament, un

potencial elevat de recolzament a l'ensenyament. Utilitzats de manera adequada, poden ajudar a augmentar la qualitat i disponibilitat de l'educació a costos raonables. Però, massa sovint en el passat els defensors a ultrança d'una o altra tecnologia 'nova' concreta la varen considerar erròniament com un sistema d'ensenyament/aprenentatge complet i autosuficient en ell mateix, per comptes de veure-la com un component del sistema. (...) L'addició augmentà inevitablement el cost del sistema, però rara vegada aconseguí millorar en proporció l'eficiència i qualitat del sistema." (I/Coombs: 173).

Coombs ja havia donat una concepció àmplia de la tecnologia educativa al primer informe sobre la crisi mundial de l'educació el 1968 que cita textualment conscient que no ha calat prou en les tecnologies educatives,

"... van des del mètode de lectura fins al diàleg socràtic, des del seminari fins a una sessió d'entrenament. Inclouen la pissarra, el pupitre, el llibre de text; Les 'ratios' alumne-professor i la disposició de les aules i corredors; el sistema d'edats i nivells, el calendari escolar i el timbre de l'escola que senyala el temps en unitats modulars; els exàmens i el final d'estudis, que influeixen en el futur dels estudiants. Cada un d'aquests elements és una part integrant d'un 'sistema' i d'un 'procés' l'objectiu últim del qual és realitzar l'aprenentatge." (I/Coombs: 173).

La citació, llarga, no és supèrflua. Tota incorporació d'aparells no és possible si ve a amagar la incapacitat de servir-se dels elements més simples com ho són els enumerats. Si es vol amb un vídeo acomplir els usos de la pissarra s'infra-utilitza el vídeo i el cost de la pissarra surt altíssim. Ja el 1968 Coombs resumia:

"...la qüestió és saber si és necessari, desitjable i possible refondre tota la tecnologia de l'educació, combinant el millor del que és antic i del que és modern, de tal manera que sorgeixi un 'sistema' integrat d'ensenyament i aprenentatge essencialment nou, capaç de produir millors resultats a qualsevol nivell." (Id: 174).

Valors i limitacions de la televisió educativa. Descriu l'eufòria dels anys cinquanta i seixanta que va generar grans esperances en la televisió aplicada a l'educació. A Espanya les emissions varen començar el 1968 i no varen arribar a completar els tres anys d'emissió. Al nostre país igual que als altres coincideix que es va començar amb eufòria i es va acabar com si res hagués passat donant l'experiència per closa. Als U.S.A. funcionà de 1961 fins a finals dels seixanta. Explicacions:

"El problema bàsic consistia en com s'usava i com s'abusava de la nova tecnologia (...) El gruix del pressupost i la major atenció fou per al *hardware*, amb un greu detriment per a poder produir *software* adequat. I un altre aspecte típic, els programes emesos eren simplement un sobre-afegit al que s'estava donant a les escoles. Es van fer pocs intents seriosos per repensar el programa bàsic d'estudis, per revisar tot el procés d'ensenyament i aprenentatge i per integrar la tecnologia i els programes de televisió a la totalitat del procés." (Id: 1976).

Fa notar també Coombs com en alguns casos s'ha anat a la televisió innecessàriament atès que per a determinats objectius la ràdio era menys costosa i menys difícil de manejar encara que, certament, menys fascinant. Al nostre criteri, aquesta tendència a recórrer al que és més sofisticat ofega ja per sí mateixa una bona utilització del mitjà. El que es pot fer amb unes diapositives no s'ha de fer amb un vídeo; si no s'han enregistrat exposicions orals

i s'han escoltat, no es pot començar a produir un espai radiofònic.

L'Institut Internacional de Planejament de l'Educació de la UNESCO feu una avaluació d'aquests projectes i en publicà les conclusions el 1967. Coombs en ressenya les conclusions:

"Orientació primera: no partir de la tecnologia i cercar després un problema per solucionar-lo; començar pel problema i després cercar la tecnologia adequada per resoldre'l. Segona, l'informe assenyalava que era inadequada la inversió en software de bona qualitat (...) Generalment el hardware consumia la major part del pressupost disponible i es pressuposava equivocadament que els educadors podrien produir programes adequats 'a baix cost'. La tercera conclusió... la televisió simplement per enriquir el mateix programa d'estudis antic era la utilització menys eficaç dels costos." (Id: 177).

La consciència d'aquests fracassos és la que conduí a revaloritzar els petits aparells: ràdios, àudio-cassettes, diapositives. D'altres experts del món de la comunicació redescobriren formes tradicionals com: titelles, teatre popular, cançons d'animació, etc. Això, que ressenya Coombs, ho hem vist a bastament a Catalunya i ha tingut una important difusió en el marc de les escoles d'estiu de mestres. Així mateix, lligat a la identitat nacional que té una llengua pròpia d'expressió, unes formes de sensibilitat i un tipus d'humor han sorgit un important nombre de grups d'animació infantil (n'hi ha actualment més de cent censats) que presenten teatre, titelles, cançons, contes, circ, danses, teatre d'ombres-llum-so... Es a partir d'aquí que es descobreix la necessitat d'una acció combinada entre l'aprenentatge escolar, els nous mitjans de comunicació i les activitats d'educació extra-escolar.

Ressenyem les conclusions més significatives en relació a l'objectiu que ens ocupa que Coombs presenta sota l'epígraf Balanç i perspectives: (Veure pàgs: 180-184)

"Ni es pot posar remei simplement apedaçant de mala manera els actuals objectius, programes d'estudis, formació de professors, provisions salarials i tecnologies educatives dels sistemes d'educació formal."

"Seria ingenu suposar que aquesta gran acumulació de dèficit i de desajustos educatius pot desaparèixer d'alguna manera per a l'any 2000; i seria excessivament erroni estimular la gent a que ho cregui." Proposa amb tot "...escometre els canvis educatius radicals que són necessaris per superar-los."

"Els anys setanta han estat testimonis d'una revolució en el *hardware* de les comunicacions, incloent el xip de silici i els micro-ordinadors; i quasi a l'abast de la mà està crear un sistema bidireccional de comunicació instantània entre professors i estudiants a distància."

"Tradicionalment i fins el present, l'educació ha estat la darrera en adoptar noves tecnologies prometedores, en les quals s'inclou específicament el llibre. El llibre va acabar per imposar-se. (...) Existeixen alguns signes positius d'estar canviant els temps."

"No disminuirà la necessitat de bons professors o de creadors competents de bons materials didàctics."

"... a pesar de totes les deficiències, desencerts i desajustos comentats en aquest informe, l'educació ha realitzat enormes progressos a la major part del món durant

les tres dècades passades."

Interessen també les consideracions que Combs fa en relació a educació, cultura, ciència i llenguatge. S'examinen algunes complexitats culturals de les que l'educació en forma part.

"... els temes educatius que es debaten actualment -educació científica, educació moral, el llenguatge de l'educació, l'alfabetització d'adults... són fils inseparables d'un entramat la naturalesa del qual varia d'una cultura a l'altra." (...) ... la política interna, en contra d'una opinió acariciada llarg temps pels educadors occidentals, segons la qual l'educació 'està per sobre' de la política, juga un paper important en tot el sistema d'educació nacional." (Id: 315).

"La cultura inclou el sistema de valors de la societat, la ideologia i el codi social de conducta; les seves tecnologies i formes de consum; els seus dogmes religiosos, mites i tabús; la seva estructura social, sistema polític i processos de decisió. La cultura d'una societat s'expressa de moltes maneres -en la seva literatura, art, arquitectura, maneres de vestir, aliments i formes d'entreteniment-, però el seu llenguatge i educació són bàsics per a la seva identitat i supervivència."

Esmentem aquesta descripció de trets culturals per quant pot ésser útil per verificar en quina mesura els mitjans de comunicació de masses poden introduir modificacions culturals (maneres de vestir, entreteniments, aliments o llaminadures consumits...)

"Les penetracions culturals que es produïren fins a mitjans de segle foren generalment processos dilatats, amb tems suficient per a que cada societat absorbís lentament elements d'altres cultures sense fer-li un dany o tort seriós a la seva. Després de la segona Guerra Mundial, tanmateix, el procés d'hibridació i penetració cultural s'ha accelerat àmpliament en aquest món. I un altre punt igualment important: aquestes transferències culturals accelerades han seguit - també l'educació- la direcció Oest -Est i Nord - Sud (encara que recentment s'ha fet palès un contracorrent important). (I/Coombs: 316).

"Entre les causes principals d'aquest turbolí cultural, palpable en tot el món, destaca la propagació tumultuosa de la ciència moderna amb els seu irreprimibles desafiaments de 'les coses són com són'. Una altre causa relacionada amb aquesta és la del creixement del comerç internacional i la difusió de les tecnologies occidentals de pensament i de conducta que xoquen amb els valors i costums tradicionals dels països importadors. La tercera causa és l'educació mateixa." (Id: 317).

"Amb tot, les estructures logístiques de les escoles convencionals imposen sèries restriccions a una educació científica efectiva com succeeix en diversos tipus d'educació que es resisteixen a ser reclosos en el marc rígid d'un horari fix, amb el llibre de text, pissarra i un professor en una aula." (Id: 318).

L'organització del temps i de l'espai escolar respon amb poques variacions a l'escola medieval de la lliçó verbal magistral; la ciència i la tecnologia (com a ciència aplicada) del renaixement es desenvolupa en tallers, fora de la universitat que era pràcticament l'única institució de cultura. La institució escolar solament en algunes classes de ciències i si el professor no ho considera massa

complicat fa servir l'aula-laboratori. Solament algun professor d'Ensenyament d'Aplicació Tècnica i Professional ha convertit una aula convencional en un taller de construccions i d'experimentació tecnològica. No és estrany doncs que si la institució escolar conserva encara aquesta dicotomia entre ciència acadèmica i ciència experimental i tecnologies, grans científics hagin estat mals escolars.

La institució escolar doncs, per trobar el seu paper en la societat actual ha de sortir d'ella mateixa i recollir les dades necessàries de la vida cultural i social, dels avanços de la ciència i de les noves tecnologies que impregnen la vida pública. Atès que el sistema educatiu en sí mateix és feixuc i lent en evolucionar, caldrà que es doni a la institució escolar l'autonomia necessària. L'objectiu de la institució escolar no pot ésser acomplir uns programes pre-fabricats que aviat queden desfasats sinó organitzar situacions d'aprenentatge sobre la base científica tecnològica, social i cultural del medi on es desenvolupa.

Coombs dedica sis pàgines a "l'ambigu problema de l'educació moral". Es conseqüent amb l'epígraf i ho fa certament de manera ambigua. Constata la falsedat de l'ètica dels polítics i posa de manifest nous moviments de contestació aglutinats en uns valors: els drets civils, moviment d'alliberament de la dona, atacs als grans negocis i monopolis i a la corrupció del govern, la protecció del medi ambient i els moviments antinuclears.

Sobre aquesta qüestió de la moral, volem fer notar un matís important que sembla passar desapercbut. Fins ben entrat el segle XX les societats han funcionat amb una moral pública, totalment religiosa o laica. A partir del massiu accés a la cultura es perd la consciència ingènua o mítica i s'entra en

una dinàmica de pluralisme ètic on no hi cap una ètica universal, per a tots la mateixa. Cadascú ha de passar de l'ètica externa imposada, a una ètica interna lliurement assumida; és una evolució comparable a la que han fet els animals: els invertebrats, menys evolucionats, disposen d'un esquelet extern mentre que els animals vertebrats, més evolucionats, es sustenten gràcies al seu esquelet intern.

Però, prenent un altre punt de vista, ¿fins a quin punt la moral és realment individual? - hom es pregunta. ¿Els mitjans de comunicació poden evitar de fornir uns codis morals més o menys explicitats? Tornen doncs a aparèixer les determinacions entre educació, cultura i comunicació. Caldrà doncs maldar per articular un model integrat que desenvolupi les tres funcions socials sense contradiccions destructives.

Resta encara fer una referència al llenguatge. deixant de banda els problemes dels països en desenvolupament, amb un mosaic de llengües i una herència colonial recollim una referència als països amb situació de bilingüisme.

"Al Canadà, el conflicte cultural i polític entre la província del Quebec, de parla francesa, i les províncies de parla anglesa, ha dut a un compromís de bilingüisme pel qual s'ha d'ensenyar a tots els infants canadencs en ambdues llengües, i tots els documents del Govern federal, els senyals de trànsit, etc., han d'ésser bilingües." I segueix més avall: "Europa occidental ha viscut també moviments d'identitat cultural durant el període recent incloent-ne alguns veritablement dramàtics lligats a moviments separatistes - els bascos a Espanya, els irlandesos catòlics a l'Ulster, els galesos i escocesos a United Kingdom i els bretons a France-. Aquests moviments tenen repercussions educatives inevitables a l'atmosfera emocional i política de les escoles i de les institucions de l'ensenyament superior, així com, a vegades, en el currículum mateix."

(I/Coombs:337).

Inevitablement ens sorprèn que no s'hagi fet explícita referència a la situació de Catalunya a Espanya. Es una situació que està entre la del Quebec, molt consolidada si tots els estudiants de Canadà estudien llengua francesa, i la situació d'Euskadi de la qual Coombs té coneixement. Hom pensa si realment les situacions dramàtiques ajuden millor a resoldre el problema. No ho creiem així, i fora desitjable que es conegués la situació de Catalunya que té una cultura molt consolidada per al llengua i la literatura així com per la producció de teatre, grups d'animació, cançó i cinema. Es un país on s'ha impulsat una normalització lingüística aprovada per unanimitat dels grups polítics parlamentaris i que està en camí d'assolir que la població de Catalunya constitueixi una sola comunitat garantint que tots els seus habitants siguin ciutadans de primera en conèixer les dues llengües, el català llengua pròpia del país i el castellà llengua de l'estat polític.

Amb tot, no està gens clar que es respecti el bilingüisme de Catalunya que ha de fer que tots els seus ciutadans coneguin les dues llengües. Si l'acord polític havia situat les coses en bona línia, els interessos econòmics de les empreses de comunicació segueixen camins propis. Els mitjans de comunicació de masses no han assolit el bilingüisme; ni la premsa, ni la ràdio, ni el cinema, ni la televisió segueixen la guia que marca el projecte de normalització lingüística. Amb l'entrada en escena del nous canals de televisió i de nous diaris la normalització lingüística s'ha desequilibrat. En canvi, el sistema educatiu és el que més ha avançat en la introducció de la llengua catalana a tots els petits ciutadans però falta saber si aquells per als quals és una segona llengua en faran ús i podran mantenir-se front a la pressió dels mitjans de comunicació de masses.

Si fins avui no ha quedat resolt el problema lingüístic als països que tenen una identitat pròpia per llengua, història i cultura, avui apareix un nou problema. La immigració de caràcter supra-estatal, la migració d'uns països del Sud poc desenvolupat vers els països del Nord que necessiten mà d'obra barata per mantenir el seu ritme d'industrialització tecnològica.

"Europa occidental ha hagut de fer front a un nou conjunt de dificultats lingüístiques i afins, nascudes del gran flux de 'treballadors emigrants' i de les seves famílies provinents dels països de renda més baixa del Sud d'Europa, del Nord d'Àfrica i de l'Orient Mitjà." (I/Coombs: 335). Situació que es produeix igualment als U.S.A: "Respecte al conjunt de noves arribades d'Amèrica Llatina i d'altres part, les escoles públiques no tenen més remei que embarcar-se en alguna forma d'educació bilingüe, encara que és objecte de forta controvèrsia pedagògica i pública el nombre de graus i si s'hauria de limitar als immigrants nous o imposar-la també als infants que parlen anglès de naixement.

Si considerem la complexitat de la problemàtica acumulada en alguns indrets del món, i Catalunya n'és un d'ells, la solució als problemes lingüístics demana una alternativa nova. ¿Com es pot atendre la llengua d'identitat nacional, i la llengua oficial de l'estat polític, i la llengua que permeti la comunicació amb la resta de ciutadans de l'Europa Unida, i l'atenció a la identitat d'origen de grans contingents de treballadors immigrants, i la llengua per a la comunicació de tot el Planeta Terra, si cadascuna és diferent? Català, castellà, anglès/francès/alemany, àrab, anglès: són moltes llengües.

¿Com es pot fer amb tantes llengües l'Europa dels ciutadans? Si per poder circular i treballar per Europa amb facilitat hom ha de dominar quatre o més llengües, no estem fent

l'Europa dels ciutadans sinó l'Europa dels universitaris i això té trets de restricció democràtica. Si els drets democràtics es proclamen però no es prenen les mesures polítiques necessàries es fa demagògia hipòcrita i s'està covant un malestar que a la llarga ha d'explotar.

Si no s'ha de recórrer a la solució del més fort (sigui militarment - USA, sigui econòmicament - el marc alemany, sigui culturalment - la cultura francesa) cal considerar solucions que es puguin justificar racionalment i èticament i que puguin dur-se a terme a través de mesures polítiques democràticament aprovades.

Per ingenu que pugui semblar, no estaria de més considerar el servei que pugui fer el llatí: llengua que ha estat a bastament universal en el passat i que avui encara és necessària per a bon nombre d'estudis. O bé, es podria considerar, sense interessos particulars, el servei que podria fer l'esperanto, llengua que podria implantar-se en un breu termini a través de l'aparell escolar del sistema educatiu i dels mitjans de masses del sistema comunicatiu. No es tracta de procedir a una imposició d'una llengua com en el passat per facilitar la dominació política. Avui, en el marc de la societat comunicada, l'exigència popular d'una llengua de caràcter universal representaria un pas en l'alliberament; moltes de les barreres i prejudicis entre gentes de diferents països caurien en favor d'una autèntica col·laboració internacional i d'una comunicació de les millors produccions culturals per millorar la contemplació cultural dels pobles. Podriem veure l'Europa dels ciutadans i la Terra dels pobles. Ingenuïtat no ho és car és possible; utòpic pot ésser-ho en la mesura que representi un progrés per a tots i pugui haver-hi grups que s'hi oposin interessats solament en el seu progrés i no en el de tots.

ESTUDI PROSPECTIU EL DESENVOLUPAMENT FUTUR DE L'EDUCACIO

Grup Internacional - 1981 *

20a. CONFERENCIA GENERAL DE LA UNESCO

Entre 1980 i 1981 es realitzaren cinc col·loquis regionals (Oceania, Africa, països àrabs, Amèrica Latina i Central, i Europa). als que seguiren dues reunions del grup internacional. El document no ha arribat a la categoria d'informe aprovat per l'assemblea general de la Unesco però representa una actualització de l'informe Faure en aquelles qüestions més emergents al món actual. No aporta especials novetats i no aprofundeix suficientment però interessa al nostre treball incorporar-hi les consideracions referides a cultura, comunicació de masses i noves tecnologies.

*** Educació i cultura***

"Hom assisteix als nostres dies a una expansió de les activitats educatives, a una abundor d'iniciatives culturals, sota unes formes i dins d'uns quadres no tradicionals, a una més extensa demanda de béns culturals i a una voluntat més viva d'expressió i de creació. Aquests moviments poden, en alguns casos coincidir, ésser paral·lels o complementaris o excloure's. ¿Quins problemes, una tal situació i una tal dinàmica corresponen respectivament a la política educativa i a la política cultural? ¿Com aquestes dues esferes podrien ésser apropiades o harmonitzades? ¿Com podrien elles donar origen a esforços coordinats i a grans projectes comuns? ¿Quines són les zones més visibles que podrien servir d'arrancada per a una política educativa i cultural?"

La qüestió principal és de saber com l'educació es situa, i quin rol pot jugar, de cara a la problemàtica de la identitat cultural. L'educació s'alimenta de les tradicions i dels valors de la societat, però ella contribueix aixímateix a la creació i al desenvolupament de nous valors i de noves actituds portadores de futur.(...)

A molts països, el que hom espera avui de l'educació, és que doni un coneixement més complet de la cultura nacional i un coneixement més profund de la seva evolució i del funcionament del mecanismes culturals; el respecte d'un patrimoni, que es tradueix tant per una conservació amorosa dels testimonis del passat com per per l'enriquiment a través de l'encoratjament d'expressions

* El document, amb data de publicació de 1984 no ha estat especialment difós i n'hem tingut notícia a partir de la publicació de les contribucions dels experts que han estat publicades en castellà el 1990 al llibre: *Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000. Unesco* publicat per Narcea. Ha estat doncs una incorporació posterior al present treball.

noves i de la creativitat; en fi, una més gran sensibilitat a l'especificitat de cada cultura, conduint a l'afirmació de la pròpia identitat sense intolerància o refús de l'altre i preparant així els esperits a abraçar la unitat de l'humà més enllà de la diversitat d'expressions culturals.

La qüestió de la llengua d'ensenyament constitueix una preocupació important per molts de països, essent un fet que és per la mediació lingüística que els continguts i els valors més essencials d'una cultura poden penetrar en el món de l'escola i fecundar-lo. Aquesta qüestió, lluny d'ésser únicament un assumpte de gramàtics i lingüistes, ateny a les estructures del pensament i al mode de percepció de les coses. Això és el que explica la insuficiència dels assatjos de reforma que es limiten a juxtaposar una llengua nacional a un conjunt de disciplines importades de tota mena, o molt superficialment conjuntades, o que es preocupen com a molt de modernitzar la didàctica de les llengües en una perspectiva de bilingüisme, sense abordar en la seva globalitat el problema dels continguts i els models mentals. És cert que el debat sobre les llengües és polític i social abans d'ésser cultural i educatiu. Convé així mateix reconèixer que la selecció social no és solament econòmica sinó també sovint lingüística, i això pot ésser perquè aquestes raons que la política de promoció de les llengües nacionals troba unes dificultats que no són pas únicament d'ordre pedagògic." (EP/UNESCO: 67-68)

"Interacció entre educació i mitjans de masses"

"El rol cada vegada més important que juguen els mitjans de masses a la societat contemporània confereixen a llur interacció amb l'educació una importància major que es deurà confirmar en el futur. A molts països, els mitjans de masses constitueixen una mena d'escola paral·lela que funciona segons uns principis diferents sobre els quals reposa el sistema d'ensenyament tradicional. Mentre que a la institució escolar hom reclama valors d'ordre i de mètode, de perseverança en l'esforç i la reflexió, la comunicació de masses privilegia generalment els problemes d'actualitat d'un interès passatger, relegant a segon pla aquells que són d'una importància permanent i arribant d'altra banda a l'extrem d'exaltar la violència. Existeix doncs una competència, sigui oberta, sigui encoberta entre l'escola i els mitjans de comunicació, tan en el pla dels missatges com en el de l'aproximació pedagògica. Malgrat el seu caràcter desordenat i el seu interès efímer, la informació difosa en el decurs dels 'programes-productes' pels mitjans exerceix sobre l'actitud i la consciència d'aquells qui la reben passivament una influència que no es pot menysvalorar i que no hauria d'ésser ignorada pels educadors. Aquest fenomen pren encara més importància als països on la població ha de, en la seva majoria, accontentar-se amb la poca instrucció i informació que pot espigar a través dels mitjans exclusivament.

La interacció, coordinada o no, entre l'educació i els mitjans de comunicació serà certament determinant pel futur de l'educació. Convé doncs abans de tot saber quina política de coordinació adoptaran els governs. Amb tota evidència, un esforç d'integració veritable de l'educació i dels mitjans en un quadre de política harmònica de l'educació obligaria alhora a preparar els ensenyants en les noves tasques en matèria de comunicació i a fer que de la mateixa manera els responsables dels mitjans estiguin veritablement disposats a aportar la seva contribució a la solució dels problemes de l'educació." (EP/UNESCO: 68).

El document no s'oposa en absolut a l'informe *Aprendre a ésser*, sinó que segueix els criteris clarament nous que el fonamentaven. La concreció prospectiva és molt general i en cap cas concreta la manera o el procediment que pugui fonamentar una política concreta. Les citacions aquí recollides corresponen a tota referència a la cultura i als mitjans de comunicació i ho fem a títol il·lustratiu atès que confirmen de manera total les propostes d'intervenció

que fa temps proposem en sessions de treball a l'administració educativa i en els encontres professionals on participem. Subratllem: conjunció de política educativa i política cultural, atenció a la identitat cultural pròpia igual que a la identitat universalitzadora, complementarietat de la tradició i la innovació en el desenvolupament cultural, especial importància de considerar l'educació lingüística articulant la llengua pròpia amb l'accés a d'altres llengües, política de coordinació entre l'educació i els mitjans de comunicació per presentar una oferta integrada.

"El reconeixement del paper acrescut de l'ensenyant és parell amb una previsió de l'aprofundiment d'un procés assenyalat ja als nostres dies, el del canvi i de la multiplicació de les funcions de l'ensenyant. A la seva funció de transferir el coneixement, s'afegeixen les funcions d'animador, de conseller, d'analista, d'avaluador, de psicòleg, d'organitzador i de planificador del procés educatiu, de coordinador de les activitats educatives de la família i de la comunitat, etc. La formació professional dels ensenyants ha de tenir-ho en compte. Hom ha assenyalat també la participació cada vegada més amplia en els processos educatius dels no-professionals (organitzadors, consellers, etc.) i l'aparició del treball en equip dels educadors (...)

De sobte, l'explosió del coneixement engendra la necessitat de selecció de la informació i de l'aparició de sistemes cibernètics de tota mena, cridats a ajudar el treball del cervell(...)

La influència dels mitjans sobre l'educació, tan si és bona com dolenta, és evident per als educadors i planificadors de tots els països. Els mitjans de masses són considerats, a bon nombre de països, com una forma d'escola paral·lela per a les masses. Ha semblat que aquests darrers haurien d'ésser un mitjà particularment útil per atendre els grups de població analfabets o poc instruits, especialment els adults del medi rural, i fer-los arribar missatges educatius que ells puguin comprendre i posar en pràctica. La utilització dels mitjans pot prolongar sensiblement les possibilitats de l'ensenyant, però en cap cas ser considerat com que pugui ésser reemplaçat." (EP/UNESCO: 85-86).

"La qüestió de la redefinició de papers s'imposa doncs, cosa que implica la consideració de dos aspectes del problema: en primer lloc, les inter-relacions amb d'altres institucions de la societat que tinguin entre d'altres, funcions d'instrucció; segonament les relacions de l'educació escolar amb d'altres tipus d'ensenyament i de formació.

Respecte al primer aspecte, hom pot dir que l'escola en tant que reserva de coneixements, lloc de formació de les capacitats cognoscitives, d'actituds i de saber-fer, es trobava sempre en les inter-relacions canviants amb d'altres institucions de la societat: la família, la comunitat, l'església, etc. Havent delegat a l'escola la funció de la formació de les noves generacions, aquestes institucions no són mai desembarassades de la seva part de responsabilitat, però el seu propi afebliment va ésser sempre compensat per l'escola. L'aparició i l'entrada amb força dels mitjans de masses, amb les seves possibilitats inaudites de distribució de la informació i de la manifestació, (massa sovint dubtosa) d'actituds interpretades algunes vegades com l'aparició de 'l'escola paral·lela', col·loca l'escola en la necessitat de definir la naturalesa de les seves relacions amb aquesta nova institució. Aquesta adaptació pot comportar possiblement algunes dècades (això que és ben curt a l'escala del temps històric) i acabar amb l'establiment d'un repartiment de papers més clar entre les dues institucions. Res indica que el paper de l'escola hagi de disminuir, i tot permet de creure que aquest paper anirà creixent amb el desenvolupament de

la capacitat de l'individu d'absorbir nous coneixements, de sintetitzar-los i de renovar-los constantment. El mateix passa en el repartiment de les responsabilitats entre l'escola i la família. La fe en el total poder il·limitat de l'escola deixa lloc a una visió més realista de repartiment de funcions entre l'escola i la família en favor del restabliment de la responsabilitat de la família i dels pares, algunes vegades precipitadament delegades a l'escola." (EP/UNESCO: 97-98).

El document fa un esforç de concreció proposant els eixos fonamentals que podrien definir un estatut de l'educació:

- Educació polivalent i especialitzada en vistes a transformar un medi complexe.
- Educació desembarassada de coneixements inútils.
- Educació per una acció i un desenvolupament responsables de l'individu i de les comunitats.
- Educació centrada sobre el medi socio-cultural, en vistes a la satisfacció de les necessitats personals i nacionals i basada sobre la participació de l'home educat en els esforços comunitaris de desenvolupament.
- Escola de portes obertes que accepti la intervenció del món rural, obrer i professional en general en el marc escolar i que permeti als usuaris de l'escola d'intervenir al seu torn en el món concret del treball i de la cultura." (EP/UNESCO: 99).

"Els educadors, en el decurs dels darrers decennis, s'han trobat enfrontats a una crisi de valors que es manifesta algunes vegades pel vandalisme, la violència, el recurs a la droga, el sentiment de frustració d'alguns grups de la joventut, el relaxament dels vincles familiars, etc. L'actitud de l'escola a la vista d'aquest problema difereix d'un país a l'altre. Certs sistemes educatius, especialment els dels països socialistes, s'encarreguen de l'educació social i moral d'una manera activa mentre que d'altres s'abstenen de fer-ho. Sembla per tant que l'educació no pot pas ésser indiferent a certes actituds i valors que prenen partit per la moral humanitària general o tendeixen al ésser: el sentiment de solidaritat, el respecte de l'altre, el sentit de responsabilitat, l'estima del treball humà i dels seus fruits, les actituds i valors referents a la defensa de la pau, la conservació de l'entorn, la identitat i la dignitat cultural dels pobles, etc. L'educació, ha de participar en l'ensenyament de valors socials, morals, estètics i si és així, per quins mitjans?" (EP/UNESCO: 101.102).

L'informe final del segon encontre del grup internacional consisteix en un plec de 10 pàgines comprimides corresponents a 20 pàgines convencionals. S'estructura en sis parts epigrafiades com segueix:

- I. Tendències recents del desenvolupament de l'educació i factors que les determinen.
- II. Perspectives de democratització de l'educació: evolució de la noció i orientació de noves polítiques.
- III. Influència del progrés científic i tècnic sobre l'educació del demà.

IV. L'educació i els mitjans de masses: perspectives de col·laboració en les accions educatives.

V. Perspectives d'interacció entre les polítiques educatives i culturals.

VI. Recursos materials, financers i humans: factors de naturalesa a determinar llurs disponibilitats i perspectives de mobilització de recursos no utilitzats."

(BP/UNESCO, 1984).

Des del nostre punt de vista i experiència professional, aquest sumari reflecteix clarament les prioritats de l'educació actual i ens sorpren sobremanera que dos dels capítols siguin expressament educació i mitjans de masses i acció conjunta de política educativa i política cultural. La nostra reflexió ens ha conduït a pensar que no podia ésser d'altra manera.

El grau de concreció no és possible en un document d'aquest caire però amb una lectura atenta es poden trobar algunes de les directrius importants: s'ha de resoldre la contradicció entre formes de transmissió universal i missatges que reflecteixin les condicions socials i culturals d'un entorn determinat; especial selecció en els usos de ràdio i televisió que determinen el ritme, no així cassette, disc, vídeo, diari, revista que poden ésser manipulats intencionalment; necessitat de les escoles de prevenir un ús abusiu dels mitjans, particularment la televisió; els mitjans més sofisticats com la informàtica poden superar l'estadi d'escola-memoria, afavorir la pluridisciplinarietat, permetre l'actualització de coneixements, substituir parcialment el mestre i permetre al propi alumne el control dels seus coneixements.

Hi ha problemes generals que reclamen solucions per via de la intervenció com per exemple el risc de deshumanització i

futur hauria d'exercir una influència més directa sobre la naturalesa i l'elecció de missatges i programes destinats al gran públic.

Assenyala el document com a possibles orientacions en la utilització dels mitjans de masses les següents: " (a) educar amb els mitjans (ajudes a l'educació); (b) educar a través dels mitjans; (c) educar cara a cara amb els mitjans; i (d) educar en funció dels mitjans (preparació de les noves generacions)." (EP/UNESCO: 137).

La perspectiva d'interacció entre les polítiques educatives i culturals és la més complexe que la reunió d'experts d'arreu del món ha vogut considerar. No ha anat més enllà de considerar-ne la dificultat aportant raons que exigeixen mesures conjuntes de caracter educatiu i cultural.

"Sembla que el problema essencial del futur de l'educació sigui l'afirmació de la identitat cultural davant l'emergència d'una cultura universal -que és afavorida per l'expansió dels mitjans de masses- que imposaria l'estil de vida, els modes de comportament i els models de consum dels països industrialitzats. Aquesta 'cultura planetària', caracteritzada per certs avantatges com el del retrobament dels homes, pot entranyar, per l'homogeneització dels productes culturals, la degradació qualitativa d'aquests desembocant així sobre certs fenòmens d'alienació cultural dels qual l'educació podria carregar una bona part de responsabilitat." (EP/UNESCO: 138).

El document obre així mateix interrogants respecte al paper de l'Estat en la determinació dels valors transmesos per l'escola, particularment en les creences religioses o en la moral. Però, possiblement per una actitud prudent, no apunta línies d'intervenció. En tot moment afirma la conveniència de respondre a la realitat cultural immediata i alhora a una identificació en una cultura universal.

Malgrat que el document ressenyat no aporti alternatives concretes, apunta unes línies sobre les que cal construir-les en base a l'experiència d'experts en l'educació, la comunicació i la cultura d'arreu del planeta

Terra. Per als que treballem intensament al nostre àmbit, llegint tot el que ens és a l'abast però sense suficients ocasions per conèixer les realitats d'altres països, el document és un test de control de la seguretat que avancem per bon camí.

DECLARACIO MUNDIAL SOBRE L'EDUCACIO PER A TOTHOM - 1990
SATISFACCIO DE LES NECESSITATS D'APRENTATGE BASIC
Unesco, Unicef, Banc Mundial i Organitzacions N - G

La més recent declaració de ressonància mundial ha estat la resultant de la Conferència Mundial sobre Educació per a Tothom, trobada en la qual han participat: UNESCO, UNICEF, Banc Mundial i Organitzacions No-Governamentals. Ha centrat l'educació en els aprenentatges bàsics necessaris per a tots els ésser humans de tots els pobles. Evidentment, es centra fonamentalment en la superació definitiva de l'analfabetisme, tant dels adults que no han assolit una educació bàsica com dels infants que encara no tenen accés a l'educació primària. El seu valor rau en la voluntat d'afrontar el problema per damunt de les fronteres polítiques per considerar-lo per primera vegada un problema de la humanitat que es responsabilitat de tots i no solament del govern de cada estat sobirà.

Fem solament una lectura en diagonal per subratllar-ne les referències a l'educació en matèria de comunicació o notar-ne l'absència.

Al text de la declaració i sota l'epígraf "Ampliar els mitjans i l'abast de l'educació bàsica" s'afirma:

"A més dels mitjans tradicionals, poden mobilitzar-se'n d'altres com les biblioteques, la televisió i la ràdio, amb la finalitat d'utilitzar les seves possibilitats per satisfer les necessitats de l'educació bàsica de tots. Aquests elements han de constituir un sistema integrat, de manera que siguin complementaris, es reforcin mútuament i responguin a pautes comparables d'adquisició de

coneixements, i contribuir a crear i a desenvolupar les possibilitats d'aprenentatge permanent." (D/Jomtien: 6).

Al document annex sobre directrius per posar en pràctica la declaració s'assenyala com una de les accions prioritàries en el pla nacional que ha d'adoptar cada país "Millorar les capacitats de gestió i d'anàlisi i els mitjans tecnològics"

"26. La qualitat i els serveis de l'educació bàsica poden millorar-se gràcies a l'ús prudent de les tecnologies educatives. Allà on l'ús de les tecnologies no és general, la seva introducció requerirà escollir i/o elaborar les adequades, adquirir l'equip necessari i els sistemes operatiu i contractar o formar professors i altre personal de l'educació que treballi amb ells. La tecnologia adequada varia segons les característiques de la societat i s'haurà de canviar ràpidament a mesura que els nous avenços (ràdio i televisió educatives, computadores i diversos auxiliars àudio-visuals per a la instrucció) resultin menys cars i més adaptables als diferents contextos." (D/Jomtien: 22).

"27. Les noves possibilitats que avui sorgeixen exerceixen un poderós influx en la satisfacció de les necessitats d'educació bàsica, potencial educatiu que a totes llums ha estat ben poc aprofitat. Aquestes noves possibilitats apareixen com resultat de dues forces convergents, ambdues subproductes recents del procés de desenvolupament general. En primer lloc, la quantitat d'informació utilitzable en el món -sovint important per a la supervivència i el benestar bàsic- és immensament superior que la que existia fa solament pocs anys i el seu ritme de creixement continua accelerant-se. D'altra banda, quan una informació important va associada a un altre gran avanç modern -la nova capacitat

de comunicar-se que tenen les persones en el món d'avui- es produeix un efecte de sinèrgia. Existeix la possibilitat de dominar aquesta força i utilitzar-la positivament i metòdica per a contribuir a la satisfacció de necessitats d'aprenentatge ben definides." (D/Jomtien: 22).

Les referències, en un document de caràcter general centrat en l'alfabetització i l'educació bàsica, hi són presents. Els nous mitjans s'han d'integrar amb els mitjans tradicionals. Es fa notar que s'ha de fer un ús prudent de les tecnologies educatives. La formulació no és precisament afortunada. D'una banda no es tracta de tecnologies exclusivament educatives i no s'ha d'oblidar el concepte ampli de tecnologia educativa al que fa referència Coombs. D'altra banda, no es pot confondre un ús prudent amb un ús tímid. Un ús prudent comporta no caure altra vegada en l'entusiasme innocent que duu a creure que els mitjans tecnològics són la solució als problemes educatius no resolts. Ara bé, un ús tímid significaria dedicar les estones justes als usos tecnològics per seguir conservant els aprenentatges tradicionals de sempre. Evidentment, sense entusiasmes desmesurats cal procedir a una revisió en profunditat del model educatiu, de l'organització, del continguts i de les mateixes funcions en relació al sistema comunicatiu, a la família etc.

La declaració sobre Educació per a Tothom és fonamentalment un compromís de responsabilitat ètica i política de caràcter internacional per garantir que l'educació arribi a tots els humans del Planeta Terra i caldrà projectar estratègies adequades a cada realitat social i cultural. En tot cas, la idea que tots els pobles del Planeta Terra estan influïts per les noves tecnologies de la informació i la comunicació hi és present. Ara bé, mentre a uns països en desenvolupament els mitjans de comunicació: televisió,

ràdio, enregistraments de vídeo i àudio i publicacions poden ésser un important suport per suplir la mancança de mestres o de mestres suficientment formats, essent els mateixos mitjans formadors de competències docents, en els països desenvolupats cal projectar nous usos. Als països desenvolupats l'alfabetització estricta ha arribat a un percentatge de població proper al cent per cent, especialment en població infantil i jove. Malgrat tot i en unes societats de consum massiu de bens, serveis i activitats de lleure cal fer front a l'analfabetisme funcional i a l'analfabetisme sobrevingut. Als països desenvolupats les necessitats de formació dels ciutadans són superiors de tal manera que el llistó de l'estadi alfabetitzat és més alt; cal saber llegir comprensivament el diari, saber comunicar-se amb l'Administració, comprendre en profunditat els documents mercantils comercials i comptables i saber en general cercar i seleccionar la informació adequada a cada necessitat. També, als països desenvolupats l'humà pot esdevenir analfabet cultural a causa de la incapacitat de selecció entre l'abundor de continguts de comunicació de masses per l'efecte narcòtic continuat.

La satisfacció de les necessitats d'aprenentatge bàsic que ha de proporcionar l'educació a tots els ciutadans de tots els països "abasta tant les eines essencials per a l'aprenentatge (com són la lectura i l'escriptura, l'expressió oral, el càlcul, la solució de problemes) com els continguts mateixos de l'aprenentatge bàsic (coneixements teòrics i pràctics, valors i actituds) necessaris per a que els éssers humans puguin sobreviure, desenvolupar plenament les seves capacitats, viure i treballar amb dignitat, participar plenament en el desenvolupament, millorar la qualitat de la seva vida, prendre decisions fonamentals i continuar aprenent. L'amplitud de les necessitats de l'aprenentatge bàsic i la manera de satisfer-les varien segons cada país i cada

cultura i canvien inevitablement en el transcurs del temps." D/Jomtien: 3).

La Declaració Mundial sobre l'Educació per a Tothom va en primer lloc destinada als països en desenvolupament que han de rebre ajuda d'organismes internacionals o multilaterals sense deixar d'ésser ells mateixos els conductors del seu propi desenvolupament. Però va destinada també als països desenvolupats en la mesura que no han satisfet les necessitats d'aprenentatge bàsic de tots els seus ciutadans, donat-se la paradoxa d'un desenvolupament que manté determinats sectors de població en el subdesenvolupament. Per aquesta darrera situació, la declaració de Jomtien queda ben curta; hauria hagut de posar en relació l'educació amb la comunicació i la cultura per poder oferir un marc d'acció més clar i unes propostes d'acció amb clars punts en comú entre escoles, famílies, associacions culturals i/o juvenils. Això queda imprecisament insinuat als punts 10 i 11 però és sens dubte un bon punt de partida que no es pot desenvolupar millor sense una clarificació conceptual i fenomenològica. Volem que la nostra aportació pugui contribuir aquesta empresa universal i humana d'assolir la millor educació per a tots.

4 . 3 .

L ' EDUCACIO
EN MATERA DE COMUNICACIO

PROJECTES , PROBLEMES I
REALITZACIONS PRACTIQUES
A 16 PAISOS

La referència a la realitat social comunicativa és present, amb major o menor extensió, a tots els informes i declaracions tant si són elaborats des de la perspectiva de l'educació com si ho són des de la comunicació. Malgrat tot, la seva traducció en realitzacions a la pràctica educativa o bé a la pràctica comunicativa ha estat molt menor que les declaracions. Convé conèixer quines han estat les aproximacions teòriques o les realitzacions pràctiques a diferents països. D'una banda, això permetrà identificar diferents aproximacions i realitzacions bastides sobre un entorn social-cultural concret (Ens centrarem especialment en les pròpies dels països desenvolupats atès que són les que més s'aproximen a la nostra circumstància). De l'altra banda, i sobre la base d'unes necessitats comunes, cal veure si a alguns països s'ha desenvolupat un model prou sòlid que permeti articular educació i comunicació.

L'escomesa hagués estat molt difícil pels nostres propis mitjans. La UNESCO amb seminaris i grups de treball i amb els mateixos treballs previs dels informes Faure i MacBride ja ressenyats ha fet crides als diversos països per tal d'aplegar la informació relativa a l'educació en matèria de comunicació. Així, és a través de diferents publicacions vinculades directament o indirectament a aquest organisme de les Nacions Unides compromès en l'educació, la ciència i

la cultura que podem conèixer el panorama general de l'educació en matèria de comunicació.

Hem tingut algunes trobades de treball però han estat molt més limitades del que hagéssim volgut ¹ i amb elles hem pogut comprovar que els projectes són molt superiors a les realitzacions i que els materials publicats donen una imatge molt millorada de la realitat, la imatge de la realitat que volem i no de la que tenim. Malgrat els informes i declaracions analitzats, arreu són grups molt reduïts de professors, comunicòlegs i dinamitzadors culturals els que mouen les iniciatives d'educació en matèria de comunicació.

Cal dir de bell antuvi que en cap dels documents, informes o articles d'experts hi ha cap referència a Espanya i que no s'ha recollit la contribució de cap autor d'aquest Estat ni dels països que l'integren. A les relacions de participants a diferents seminaris o simposis als quals hem tingut accés no hi figura cap participant espanyol. Aquest és un indicador que ha d'ésser considerat encara que no procedirem a una anàlisi de les causes de manera detallada. Apuntem en tot cas que podrien cercar-se entre les següents: situació política dels darrers trenta anys, realitat pluricultural i nacional de l'estat, inexistència d'una política de recerca coherent i falta de compromís dels investigadors per abordar investigacions aplicades i complexes com és la d'educació-comunicació.

¹ Hem tingut comptades ocasions: Ecole Normal Supérieur de Saint Cloud a Paris el juny de 1981; L'educació en mitjans de comunicació que promou la UNESCO a Barcelona el maig de 1989; Projecte de "Biblioteca intercultural de vídeo per a infants d'edat pre-escolar" a London el juliol de 1989; Projecte "Cul an Ti" de producció de programes infantils per a TV de les minories lingüístiques de la Comunitat Europea a Cork (Bire) el juliol de 1990.

El panorama no és precisament afalagador. En general es tracta de projectes i realitzacions que són promoguts per professionals i investigadors entusiastes amb ajut o patrocini d'institucions públiques, generalment de caràcter acadèmic però que no constitueixen els projectes fonamentals de les institucions. No coneixem projectes d'investigació per part d'empreses de la indústria audiovisual i de telecomunicacions ni en aquelles que desenvolupen les més grans inversions. Alguns estudis marginals han estat finançats a càrrec de fundacions vinculades a empreses productives. Però, recíprocament, també podem parlar d'empreses productives (és el cas de diaris) subvencionades a canvi d'oferir els seus productes a les escoles.

Darrera d'això hi ha una concepció que considerem totalment errònia i abocada al fracàs. Es una falsa o interessada deducció d'un principi que suscribim. Que l'educació i comunicació hagin de trobar formes de cooperació per al mutu enriquiment no es pot traduir com que l'educació pot resoldre els problemes de la comunicació (baix consum de diaris, disminució de públic a les sales de cinema...) o bé com que la solució dels problemes de l'escola està en la incorporació de mitjans de comunicació i noves tecnologies. Ho assenyala el professor Souchon al terme d'una de les seves contribucions relativa a les perspectives de col·laboració entre l'educació i els mitjans de comunicació:

"Esperar que es posi remei als problemes educatius per la utilització dels mitjans de comunicació és, i cal tornar a dir-ho, il·lusori. Això seria oblidar que les dues sèries de desigualtats no es compensen, sinó que sumen." (Souchon, 1984: 195).

Aquesta il·lusió que alguns ensenyants mostren no deixa sovint de ser una fugida endavant per resoldre els problemes de l'educació escolar.

"S'ha d'afegir, malgrat tot, que els mitjans de comunicació exerceixen una espècie de fascinació en el professorat. Cada vegada que apareix un nou mitjà, les institucions escolars tracten de veure si es podran servir d'ell. En molts casos aquesta investigació no es basa en treballs seriosos que facin correspondre una taxonomia dels mitjans pedagògics amb una taxonomia dels mitjans de comunicació, sinó en el desig d'integrar els mitjans moderns per fer d'ells mitjans d'ensenyament, 'ajudes' audiovisuals. La llista és inacabable: ràdio i televisió escolars, pel·lícules didàctiques, muntatges o sèries de diapositives sonores o comentades en fulletons d'acompanyament, cursos de llengua en discos o 'cassettes' ús més sofisticat del magnetòfon als 'laboratoris de llengua', etc.

Sense negar l'interès ni els nombrosos èxits en aquest camp, s'han de remarcar tres límits a l'ús dels mitjans de comunicació a l'ensenyament.

1. El primer és el desequilibri entre camps sovint tractats com fàcils de posar en imatges, 'espectacularitzables', i camps sobrerepresentats perquè es recolzen més amb conceptes que amb imatges.
2. Un segon límit té el seu origen en les rigideses i poca vivacitat de les dues institucions, que fan difícil la col·laboració entre l'escola i els mitjans de comunicació. El cas més típic, aquí, és el de les emissions de televisió escolar: és molt difícil fer coincidir els horaris d'una classe determinada amb els de les emissions que li estan destinades. A la inflexibilitat de l'ús del temps escolar, respon la de la distribució de programes de la televisió.
3. Tercer límit, i no el menor: la utilització de les modernes tècniques audiovisuals tendeix a dissociar les dues funcions de l'educació, 'fer circular' informació i 'fer' formació." (Souchon, 1984: 186).

La pràctica de la supervisió escolar ens ha permès veure que bon nombre de mestres que reclamen amb més insistència la incorporació de mitjans de comunicació i noves tecnologies són mestres que no tenen gran domini de la situació didàctica i, pensen, al nostre criteri ingènuament, que amb nous mitjans resoldran els problemes que no saben com afrontar. Es així com les il·lusions posades en una sala d'audiovisuals, en disposar d'un magnetoscopi de vídeo o fins i tot en instal·lar un laboratori d'idiomes poden quedar abandonades al poc temps, quan es comprova que l'equipament no modifica la situació didàctica. Cal esperar que els assatjos amb els nous mitjans els duguin a terme els mestres que desenvolupen la seva acció didàctica amb seguretat pròpia i eficàcia provada. Són aquests els mestres que poden posar de manifest l'eficàcia dels nous mitjans: increment de la motivació dels alumnes, diversitat de procediments de treball, progrés discrecional a la mida de cada alumne... Els nous mitjans multipliquen l'eficàcia dels bons professionals, la milloren, però no converteixen la

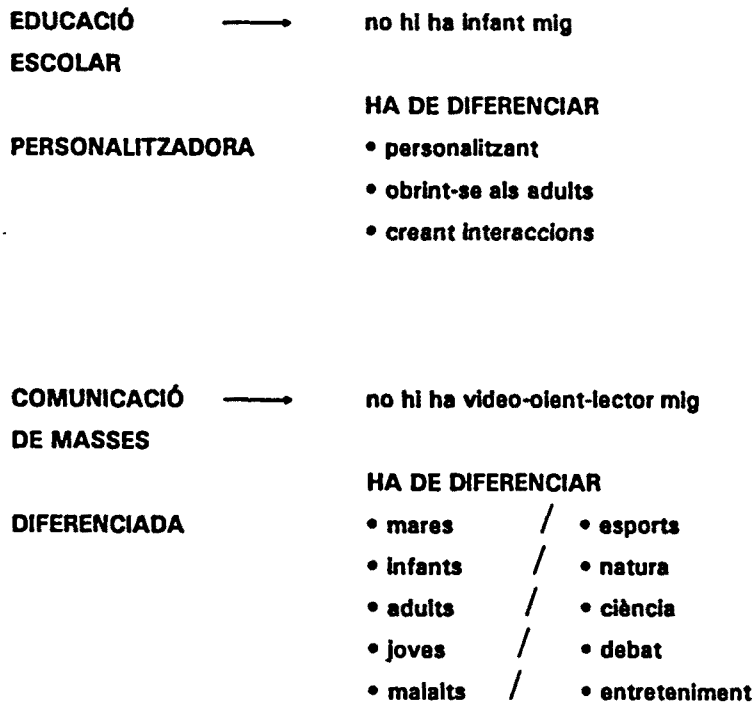
ineficàcia en eficàcia i la falta de sistema de treball en sistema d'aquells professionals que no han trobat un adequat procediment. Ens remetem al [gràfic 21] (p. 509) on esquematitzàvem que cal avaluar el rendiment de les noves tecnologies o mitjans. El que fa augmentar el rendiment és la iniciativa en intervencions socials, en el nostre cas intervencions pedagògiques.

D'altra banda, si amb la incorporació de nous mitjans s'intenta conservar intacte el sistema escolar, no modificar-ne res; si la tendència és de domesticar el mitjà de comunicació als usos escolars convencionals, el fracàs de l'empresa és inevitable. La televisió, posem per cas, té un estil i format propi; pensar que la televisió escolar serà una classe a través de la televisió quan la inter-activitat directa és impossible és desproveir la televisió escolar del valor de fascinació de la televisió i del valor de seducció que té el bon mestre en l'actuació en viu i en directe amb un grup d'alumnes que li és ben conegut.

El tercer límit assenyalat pel professor Souchon anticipa ja quina pot ésser la redefinició de funcions del procés educatiu en relació a un entorn comunicatiu. Si l'entorn comunicatiu és fonamentalment informatiu, la institució escolar ha de centrar-se en l'acció formativa que cal exercitar dia a dia considerant la producció comunicativa capaç d'aportar *informacions* així com *impressions* que han d'ésser processades per convertir en informació. La "cultura mosaic" de la qual parla Abraham Moles esdevé solament una nova forma d'introducció cultural però difícilment pot ésser considerada cultura en profunditat.

Es planteja la necessitat d'una educació personalitzadora que conduirà a un ús diferenciat de la comunicació i possiblement, a la llarga, una producció diferenciada.

PER SUPERAR LA UNIFORMITZACIÓ

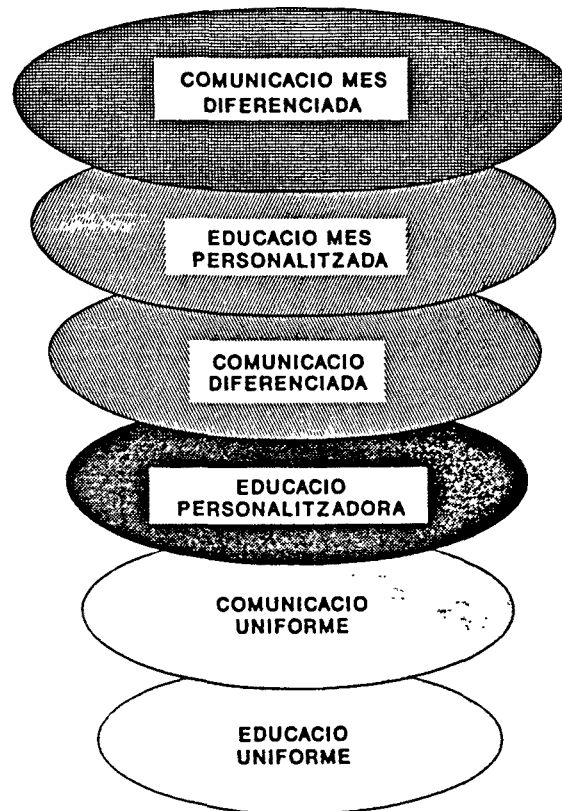


[Gràfic 25] De la uniformització a la personalització.

El procés educatiu és el que més pròpiament pot trencar amb l'uniformisme. L'educació personalitzadora capacitarà per a un ús diferençat de la comunicació. Amb un ús diferençat de comunicació es faran demandes de productes de millor qualitat en termes globals, menys estereotipats, més creatius o amb més dimensió cultural.

Educació i comunicació poden apilar-se alternativament com la pila elèctrica de Volta i produiran un càrrega d'energia cultural. L'alternància educació - comunicació en el període de formació a l'escola pot crear hàbits de processament sens perjudici de gaudi i plaer de bon nombre de productes

comunicatius. Com proposava Comenius, la millor manera d'aprendre serà també gratificant.



[Gràfic 26] Sinèrgia alternat entre educació personalitzada i educació diferenciada. (Autor).

Molt més provocatiu és el professor Masterman en abordar els problemes teòrics i les possibilitats concretes de l'educació en matèria de comunicació.

"L'educació en matèria de comunicació ha tingut uns orígens burgesos i profundament paternalistes. Reacció fosca dels que contemplaven amb espant els curiosos gustos i grollers hàbits dels qui estaven per sota d'ells a l'escala social, i desaprovaven el que ells veien. (...) Històricament és innegable que en la pràctica ha incidit poderosament aquest factor d'exclusió (en aquest cas de les preferències i gustos de gran nombre d'alumnes) encobert darrera de les connotacions positives de la paraula (discriminació) que pocs de nosaltres rebutjaríem. I aqueixa és, quasi amb tota seguretat la més poderosa raó per la qual l'educació en matèria de comunicació ha progressat relativament poc a les aules a pesar dels informes, les recomanacions i les conferències que han propugnat la seva introducció en el decurs dels darrers vint-i-cinc darrers anys. (...) A les aules, es podia identificar pura i simplement la 'discriminació' inherent a aquesta nova formulació amb la preferència del cinema d'art i assaig' per comptes del popular (i de passada, pel cinema en detriment de la televisió), pels diaris seriosos per comptes dels vulgars, i pels documents sobre temes d'actualitat per comptes dels dibuixos animats i les emissions de jocs. És a dir, es podia assimilar la discriminació a la preferència pels gustos intel·lectuals 'seriosos' en matèria de comunicació

dels professors i no pel que oferien els mitjans de comunicació popular àvidament consumits pels alumnes. L'objectiu del canvi (els gustos dels alumnes en matèria de comunicació) va seguir essent el mateix a pesar de tots els esforços per donar definicions més clares.

La discriminació no sembla ésser solament una finalitat indesitjable i indigna que es concreta en formes clarament elitistes. És, a més, una finalitat impossible d'assolir. Es basa en l'existència de criteris clars per a avaluar la producció dels mitjans de comunicació, la qual cosa no és certa de cap manera." (Masterman, 1982: 191-192).

"Així, la perspectiva d'un ensenyament que intenti educar el gust dels alumnes en matèria de comunicació resulta insatisfactòria. ¿Quina altra actitud més constructiva caldrà adoptar?

Acceptem una tesi relativament simple. Els mitjans de comunicació tenen una presència massiva i tenen una importància evident a la nostra societat. (...) *Hom no pot fer marrada, l'educació en matèria de comunicació ha d'apuntar a augmentar el coneixement per part dels alumnes del funcionament dels mitjans de comunicació, de la manera que tenen de produir un significat, de la seva forma d'organització, de com construeixen la realitat, i de la comprensió d'aquesta 'realitat' pels qui la reben. I caldrà donar a la paraula *comprensió*, que destaca la importància de la intel·ligència crítica en relació amb els mitjans de comunicació, la posició central que s'atribuïa abans a la discriminació i altres conceptes afins, com és al cas d' 'apreciació', amb la seva implicació de passivitat davant obres de valor acreditat.*" (Masterman, 1982:192-193).

En un document monogràfic encarregat per la Unesco, J. Halloran i M. Jones duen a terme un aplec exhaustiu de l'educació en relació als mitjans de comunicació de masses i a la recerca comunicativa. Amb voluntat de facilitar la seva comprensió, organitzen les diferents aproximacions i realitzacions en quatre perspectives o enfocaments: inculcació, espectadors crítics, mitjans comunitaris i conscienciació. Seguim directament aquests autors amb els oportuns comentaris que ho relacionin amb la nostra realitat.

LA PERSPECTIVA DE LA INCULCACIO

Aquesta perspectiva és la primera posició presa davant els possibles efectes dels mitjans de comunicació de masses. És la posició apocalíptica que sempre ha anat lligada a l'aparició de nous mitjans. Es pot trobar ja a Deutschland B.R. al segle XVII amb l'aparició dels primers

diaris en canvi a Gran Bretanya és un posicionament de principis d'aquest segle. Això ja posa de manifest que la resposta al mateix mitjà és diferent segons l'entorn socio-cultural on es produeix.

La perspectiva d'inculcació està estretament vinculada a un punt de vista moral "que arranca de la profunda concepció entre els educadors i els crítics literaris de la necessitat que els joves han d'ésser protegits contra el que ha estat considerat que són veritablement nocives i poderoses influències dels mitjans de masses. La gent jove ha estat vista com sensible i mal·leable, i per aquest motiu capaç d'ésser explotada a través dels productes dels nous mitjans." (Halloran-Jones, 1988: 55).

*GREAT BRITAIN **

Tot s'ha fonamentat en una concepció d'alta cultura o cultura selecta i de baixa cultura, la cultura popular. La cultura selecta exigeix un gran esforç mental i en canvi la cultura popular consisteix simplement en distracció i entreteniment i no demana cap esforç. Aquesta concepció arranca dels professors de literatura anglesa si bé amb el pas del temps ha anat perdent força atès que poc a poc s'han anat considerant productes de cultura popular i de masses que podien oferir un clar valor cultural. Això aviat es posà de manifest amb el cinema que va rebre el distintiu de setè art.

* Els informes es refereixen a Great Britain i no a United Kingdom suposen que degut a que no inclouen Northern Ireland. És possible que tampoc es refereixin a Wales i Scotland que són regions totalment autònomes respecte al sistema educatiu.

La distorsió que els mitjans de masses provocaven a l'educació es féu evident des dels anys trenta. Així diferents informes se n'han fet ressò i és evident que cada vegada han anat prenent una posició més oberta i integradora de la cultura popular dels mitjans de masses i la cultura selecta vinculada als centres educatius.

L'informe Newson (1963) ja responia de manera més positiva als potencials usos educatius dels mitjans de masses. Acceptava que fós estudiat el periodisme popular i que els estudis sobre cinema i televisió completessin a l'escola secundària el treball literari sobre textos.

"Necessiten preparar els infants per mirar críticament i discriminativament entre el que és bo i dolent d'allò que veuen. Ells han d'aprendre a adonar-se que molts productors de films o de programes de televisió presenten visions distorsionades o falses de les persones, de les relacions i de l'experiència en general a més de produir molt de material trivial i inútil fet d'acord amb patrons pre-establerts." (Newson, 1963, citat per Halloran-Jones 1988: 59).

Es una posició que si bé accepta que hi pot haver produccions que es poden considerar a l'educació, fa una dicotomia entre bo i dolent difícil de concretar o que té concrecions diferents segons els valors de cadascú. La perspectiva de la inculcació s'ha mantigut fins els anys setanta i encara es manté per a molts.

Poc a poc hi ha hagut alguns intents i experiències d'introducció de l'educació en mitjans de comunicació a les classes i això està en relació directa a les actituds i orientacions front a la matèria més que en relació a la disponibilitat de recursos materials. Murdock i Phelps (1973) ho han posat de manifest en un estudi realitzat sobre les experiències de les escoles secundàries. Segons que les actituds dels professors siguin favorables o desfavorables en grau alt o baix, estableixen quatre tipus bàsics de posicions.

POC FAVORABLES:

professors que no estan en contra però que rara vegada empen els mitjans.

POC CONTRARIS:

professors que no empen els mitjans per la negativa influència que tenen sobre els infants.

MOLT CONTRARIS:

professors que justament perquè estan convençuts dels efectes nocius dels mitjans de comunicació, els introdueixen per fer-ne una crítica frontal i protegir els alumnes.

MOLT FAVORABLES:

professors que introdueixen els mitjans de comunicació i ho tracten de manera positiva per encaminar els alumnes a trobar-hi els valors positius. (Recollit per Halloran-Jones, 1988: 60-62).

Possiblement aquesta tipologia bàsica era precisa als anys setanta a Gran Bretanya com ho hagués estat aquí. Avui però, aquí, queda incompleta. La profusió de mitjans de comunicació, l'oferta de consum d'aparells de noves tecnologies així com de productes de comunicació de masses ha desvetllat un nou tipus d'actitud, la dels professors "frivolament molt favorables". Coincideix amb professionals que es presenten com a incondicionals dels mitjans de comunicació i de les noves tecnologies i creuen que per elles mateixes milloren l'ensenyament a les escoles. La introducció d'activitats d'educació en matèria de comunicació es redueix a reproduir els comportaments consumistes i poc crítics més habituals respecte als mitjans de comunicació. En aquest cas, l'escola esdevé un reforçador dels usos menys cultes dels mitjans de masses.

"Hom pot veure que el que va ésser introduït, no va ésser realment un canvi de grau tan sols. Els alumnes havien ja estat ensenyats de com discriminar, com esdevenir espectadors crítics, oients, consumidors, però ara la distinció no era entre 'elite' i 'popular', sinó entre diferents formes de 'popular'" (Id: 62). Resultat d'aquest procés és que el cinema i la televisió en alguns casos formen part de les matèries d'estudi a l'ensenyament secundari com recomanava l'informe del Bullock Committee on Education.

Però com assenyala Masterman (1980):

"L'objectiu d'arribar a judicis de valor (en els productes dels mitjans) dona lloc sovint a discussions obertes; és força fàcil obtenir respostes valoratives dels alumnes i al capdavall també difícil de canviar-los molt; tan aviat un programa és avaluat com a dolent (o denunciable) o com a bo (o autèntic), la força per una darrera investigació desapareix i és per això vist pels alumnes com un innecessari 'puzzle de peces'." (Masterman, 1980: 20).

La concepció sobre l'educació en mitjans de comunicació ha evolucionat força des del principi i s'ha anat incorporant a l'ensenyament secundari. S'accepta la profunda influència dels mitjans sobre la gent, especialment sobre els joves però no és objecte de debat que la influència no sigui tan profunda i directa.

A l'ensenyament secundari s'ofereixen cursos diversos. Depenen de les predileccions dels professors i acostumen a ésser optatius per als alumnes. A vegades s'ofereixen per als estudiants menys capacitats i són donats com a alternativa a l'anglès. Són cursos com: fotografia, estudi o producció de films, estudi dels mitjans, estudi de la televisió, estudi de la comunicació segons un informe de 1981 del British Film Institut - Educational Advisory Service. (Halloran-Jones, 1988: 63-65).

DEUTSCHLAND B.R.

Als països de parla alemanya hi ha una gran tradició d'educació en mitjans de comunicació, tant a l'educació primària com a la secundària. Comenius, sistematitzador de la didàctica, ja defensava la incorporació a l'ensenyament del que era corrent al segle XVII. "La seva filosofia educativa insistí en que el currículum fós rellevant; els infants han d'ésser ensenyats amb el que és d'ús pràctic i han d'aprendre què passa al seu entorn." (Id: 66). Al segle XVIII l'ús de diaris va ésser sistemàticament incorporat a l'horari escolar i com a recurs material. Al segle XIX, l'ensenyament dels mitjans va anar canviant de pura pràctica

a la millora de les competències lingüístiques i al coneixement general amb l'anàlisi de l'opinió política. La legislació prussiana va arribar a prohibir l'ús escolar de periòdics. La inclusió del cinema al currículum va ésser proposada ben aviat, al 1911, posant l'èmfasi entre el que era un valor estètic i el que era trivial. Sabut és com sota el govern nacional-socialista es va fer una producció centralitzada de material cinematogràfic per a la propaganda política que es va tenir un gran ús a les escoles. La ràdio no va ésser vista inicialment pels educadors com un mitjà de gran influència moral si bé es va posar de manifest que venia a penetrar a la vida privada. Amb tot, ja al 1926 començaren emissions escolars complementades amb diaris escolars que de manera centralitzada produïa un equip de mestres, professors, periodistes i responsables culturals. No cal dir com aquest aparell centralitzat de mitjans educatius va ésser utilitzat pels nacional-socialistes al 1930 per a la seva maquinària de propaganda.

Després de la Segona Guerra Mundial, novament la gent es queixava dels perills inherents al mitjà televisiu i creien que era necessària alguna mena de "compensació educativa" (intervenció educativa de caràcter compensatori). Alhora, però, s'assenyalaven les possibilitats instructivo-didàctiques de tal manera que es va anar posant l'accent en les possibilitats de l'instrument oblidant la matèria d'instrucció. (Wilke-Eschenauer, 1981. Citat per Halloran-Jones). Així, cada Estat ha creat a cadascuna de les regions el seu propi centre de recursos de mitjans on els estudiants fan el curs de pràctiques audio-visuals, diploma que s'exigeix als professors. Hi ha un centre de recursos federal, el "Film und Bild in Wissenschaft (FWU)", l'Institut de Cinema i Imatge a la Ciència i a l'Educació. S'han produït caixes de material per a ús a les classes; inclouen film-cassettes amb guió i comentaris a diferents

nivells. A l'ensenyament secundari l'educació en mitjans de comunicació és habitual i té un lloc sota la cobertura dels Estudis Socials i és obligat incloure-la als programes acadèmics a tots els Estats. La funció dels estudis socials és promoure la consciència cívica entre els escolars alemanys i una bona comprensió dels mitjans de comunicació és crucial per a aquest objectiu.

Malgrat el total domini de la televisió com a mitjà a la societat, els professors posen més èmfasi sobre l'anàlisi de diaris al seu ensenyament. Són evidents els avantatges d'emprar els diaris a la classe de manera que Wilke i Eschenauer assenyalen "sembla que hi ha una expressió i una preferència educacional i normativa pel producte imprès més que per l'àudio-visual i així mateix es disposa de temps per l'activitat informacional més sovint que per la funció d'entreteniment".

Un estudi de supervisió dels centres ha posat de manifest que els professors no tenen gaire idea de l'entorn de mitjans dels seus alumnes i els usos de mitjans que es fan a l'escola tenen poc a veure amb els mitjans utilitzats per ells fora de l'escola. Així, els còmics són poc populars entre els 13 i 17 anys i són un material d'il·lustració a la classe; amb els infants la televisió juga un important paper a la classe que reflecteix el seu consum extra-escolar però és fan servir uns diaris que els infants gairebé no llegeixen a casa. No es té en cap consideració el gran ús que fan de la ràdio els més grans. La recerca posa de manifest la incertesa entre els professors sobre el rol dels mitjans de masses en la vida diària dels infants i dels joves juntament amb la ambivalència front als mitjans més populars com són la televisió i la ràdio.

"Sobre un 70 % dels professors estan d'acord amb que els mitjans de masses proporcionen estimulació mental, obren

horitzons, desvetllen la consciència dels problemes i un sentit de responsabilitat, però la meitat d'ells també estan d'acord que els mitjans poden conduir a deteriorar o forçar físicament. Presumiblement, la televisió i la ràdio serien presents en això. Solament una petita minoria (15 %) estan d'acord que els mitjans podrien oferir orientació en l'actuació real." (Segons l'estudi citat per Wilke i Eschenauer a Halloran-Jones: 71-72).

"Part del problema encarat pels professors sobre els mitjans és el seu propi buit de preparació i formació en aquesta àrea. Es una necessitat evident que la matèria esdevingui part de la formació del mestre de tal manera que l'equip de mestres pugui familiaritzar-se per ell mateix amb el que se sap de la comunicació de masses." (Id: 72).

LA PERSPECTIVA D'ESPECTADORS CRITICS

"En el decurs dels anys de recerca sobre la televisió i la gent jove, la convicció bàsica ha estat que la televisió exerceix alguna influència, sigui directa o indirecta, a curt termini o a llarg termini, parcial o sistemàtica. Un bon nombre d'estudis de recerca han estat dissenyats per aportar informació a la política social amb la mirada posada en aquesta influència. El resultat més freqüent del debat ha estat la violència televisada i el seu impacte sobre l'audiència jove, però d'altres resultats tals com la publicitat, l'estereotipació i els efectes més generals de la televisió en la passivitat, la creativitat i el coneixement han estat també debatuts de manera controvertida." (Halloran-Jones: 75).

A Deutschland B.R. el 1977, Hertha Sturm va aplicar els conceptes de Piaget a la recerca sobre els programes de televisió amb una especial referència als processos d'assimilació i d'acomodació.

La invetigació pren una triple vessant: la psicològica que tracta dels aspectes de la educació sobre els mitjans de comunicació sobre la que aplica les teories de percepció, desenvolupament i aprenentatge al redòs dels efectes emocionals dels mitjans; la sociològica que posa de manifest l'aspecte socialitzador dels mitjans, especialment la televisió, clarificant les conductes d'espectador per tal que els alumnes adquireixin control del mitjà segons els seus interessos; la psico-social que ha posat de manifest que mentre que els elements cognitius són retinguts segons corbes de memòria, els vincles emotius que s'estableixen amb els personatges de televisió es mantenen. (Id: 76-77).

La perspectiva d'espectadors crítics és relativament recent i es centra de manera particular en la televisió atès que és avui el mitjà que més impacte crea en els infants i joves. Ressenyem a continuació la mostra de països que aplega l'informe de Halloran i Jones la selecció dels quals justifiquen pel seu valor il·lustratiu i perquè ens apropen a un estudi comparatiu.

AUSTRALIA

L'entusiasme per l'educació en mitjans de masses és molt intens a alguns estats d'Australia. L'èmfasi s'ha posat en formar audiències crítiques i discriminatives. La preocupació pels efectes de la violència de la televisió en els infants australians ha conduït a una iniciativa parlamentària. El Comitè Permanent del Senat per a l'Educació i les Arts que ha informat de la necessitat de capacitar els infants en l'ús de la televisió en ordre a neutralitzar els seus possibles efectes adversos. Va recomanar que la finalitat bàsica de l'educació en els mitjans hauria d'ésser en conseqüència: "Capacitar l'infant per tal que sigui un espectador apreciatiu, crític i discriminador que sigui

capaç d'avaluar els programes de televisió amb fonaments d'enriquiment i gaudi i que sigui capaç d'apreciar críticament i jutjar el que ell o ella veu en termes de la seva pròpia actitud". (Id: 79-80).

El govern federal ha fomentat projectes de recerca sobre l'ús dels mitjans de comunicació que han estat duts a terme pels departaments d'educació dels diferents estats federats. El 1967 la situació era com arreu; no hi havia educació àudio-visual a les universitats australianes i molt poques mostres als col·legis terciaris. Solament algunes escoles secundàries consideraven l'estudi del cinema com una matèria que havia d'ésser inclosa al currículum. Encara que la situació ha canviat considerablement, els avanços han estat parcials. Malgrat els cursos per a professors o estudiants, la pràctica de l'educació àudio-visual no solament no és habitual sinó que rarament és considerada un problema.

El Comitè Permanent del Senat va afavorir el 1978 la divulgació d'un currículum nacional per a l'educació en mitjans de comunicació que va ésser planificat per experts i finançat adequadament. Els resultats han estat desiguals als diferents estats. El més freqüent ha estat introduir una matèria específica a l'educació secundària. En un cas, la televisió s'ha incorporat al nivell pre-escolar com a línia conductora d'educació. L'estat de Western Australia ha desenvolupat un programa centrat a l'educació primària que assajat a uns centres pilot, s'ha generalitzat el 1985 i en redactar-se l'informe cobria el 60 % de les escoles. L'estat de New South Wales a partir d'una declaració de política general de 1981 incorporava l'estudi dels mitjans de comunicació a tots els nivells: a pre-escolar, a l'educació primària i a l'educació secundària combinant la discussió teòrica, l'apreciació crítica i la pràctica expressiva.

En aquest desenvolupament ha tingut una especial importància la Oficina Catòlica d'Educació de Sidney i el religiós Kelvin B. Canavan que ha promogut un complet programa d'educació en mitjans de masses com a directriu per a l'escola primària i per a l'escola secundària. "Aquest programa reconeix la significativa influència dels mitjans de masses, especialment la televisió, a la societat occidental i ha estat dissenyat per desenvolupar en els alumnes les competències, actituds i el coneixement per esdevenir oients, espectadors i lectors crítics, apreciats i discriminadors" (Canavan, 1982, citat per Halloran-Jones: 81). Aquest currículum és avui extensament aplicat a les escoles catòliques de tota Austràlia. Abasta els infants i els joves i ensenya allò que els seus pares no estan suficientment capacitats o assabentats per ajudar-los a discriminar entre diversos productes i missatges dels mitjans de masses. En aquest cas l'Església assumeix la responsabilitat de tenir cura de d'aquesta educació. L'interès expressat per l'Església ha contribuït a encoratjar el govern a intervenir en l'estudi dels mitjans de comunicació. Els professors han rebut alguna mena de formació i es disposa de professors consultors en matèria de mitjans per ajudar les escoles a aplicar programes.

Els objectius dels cursos programats a les escoles han estat: fomentar la capacitat d'esdevenir usuaris selectius dels mitjans de masses; assolir comprensió de la naturalesa i les tècniques dels mitjans; desenvolupar les destreses necessàries per utilitzar discriminativament els mitjans; desenvolupar les actituds i judicis de valor cristians observant els mitjans; i finalment, proporcionar una fonamentació per a construir la responsabilitat individual i social. (Halloran-Jones: 81).

Un altre nucli d'investigació i divulgació sobre l'ús de la televisió i els infants és el que s'ha creat a la universitat de Murdoch a l'estat de Western Austràlia, l'estat que ha donat prioritat a la utilització dels mitjans de comunicació a l'escola primària. Els professors Hodge i Tripp han dut a terme una

investigació en el decurs de tres anys sobre una mostra de sis-cents infants i la col·laboració d'alguns directors i mestres.

"Cal dir que, a pesar del gran nombre d'infants utilitzats, la major part dels nostres estudis individuals no constitueixen proves de les nostres conclusions. aquesta va ésser una qüestió de principi que vàrem decidir molt al començament, com a resultat de la nostra visió de les necessitats en aquest camp. Crèiem que havia arribat l'hora, vista la plétora de 'proves' fallides o parcials de les dècades dels seixanta-setanta, de posar l'èmfasi en el descobriment, més que en la prova; en l'exploració, més que en la demostració; la capacitat de suggeriment més que la certesa -malgrat que aquestes distincions no són absolutes-. (...) Els diferents experiments i les diferents respostes dels infants resultaren il·luminadores de tantes maneres diferents, que segons el nostre parer vàrem aconseguir una millor comprensió del fascinant procés de les respostes infantils a la televisió com un tot multifacètic que és, sense que hi hagués cap altre manera d'aproximar-se a aquest tot. (...) El nostre treball empíric es complementà amb una àmplia empresa teòrica." (Hodge-Tripp, 1986: 21-22).

Aborden de manera frontal el problema de la televisió i el rendiment escolar. No hi ha proves concloents que donin la certesa que la televisió disminueix el rendiment escolar. En els aprenentatges de lectura, matemàtiques i llengua solament un 5% de les diferències de puntuació pot atribuir-se al temps de visió de televisió. D'altra banda la diversitat d'efectes negatius que els mestres consultats atribueixen a la televisió (el 46% efectes físics, el 98% efectes mentals, el 62% efectes socials i personals i el 90% efectes relacionats amb les opinions i comportaments) haurien d'ésser atribuïts al mode d'usar la televisió. (Hodge-Tripp, 1986: 185-202).

Així, els infants que veuen televisió a la nit i no dormen prou estaran cansats, apàtics i insegurs; els que passin totes les tardes davant del televisor aniran deixant de jugar, d'estar sense fer res cosa que pot despertar iniciatives de trastejar o anar a buscar un company i per sobre de tot deixaran de llegir igual que ho fan els seus pares; l'aïllament i la incomunicació no han d'ésser estranys si als àpats no es parla a la família o si a l'infant se li posa un televisor a l'habitació; les opinions i comportaments de la televisió s'imposaran en aquells infants que no sentin opinions discrepats dels adults o que no vegin el menyspreu per determinats comportaments així com l'admiració per d'altres.

Algunes constatacions recollides pels autors fan referència a l'ús que fan els mestres de la televisió, que veuen uns programes poc coincidents amb els dels alumnes. Amb tot hi ha determinats indicis per creure que es veuen més programes de ficció que els que es reconeixen i l'accent es posa en informatius i culturals. Els mestres tenen una total ignorància de la programació infantil i de la que segueixen els infants. (Id: 208-216).

Els autors presenten deu tesis sobre els infants i la televisió a mode de conclusió. La majoria d'elles són simples constatacions i al nostre criteri representen una limitada aportació. En tot cas es pot discutir la conclusió que la violència dels mitjans de comunicació és qualitativament distinta de la violència real: és l'expressió de la diferència i el conflicte i l'art es veuria empobrit sense aquesta expressió de conflicte. Sembla talment superficial aquesta conclusió car quan es discuteix raonadament la violència de la televisió es discuteix la violència gratuïta i excessivament freqüent així com l'aproximació entre ficció i realitat que es pot donar per exemple quan la notícia d'un atemptat sagnant abusa d'imatges escabroses igual que una sèrie de policies de mala qualitat.

Podem subratllar el paper que la família té en la determinació dels significats de la televisió i que l'escola hauria d'incorporar-la en el seu currículum per capacitar per a la comprensió i per donar informació complementària.

S'ha desenvolupat formació en mitjans per al professorat en actiu atès que hi ha pocs equips qualificats en educació en matèria de comunicació. Canavan assenyala que el principal obstacle per a l'extensió d'aquesta àrea és la dels equips de professors no qualificats. Argumenta que alguns equips no han considerat el paper que els mitjans juguen en la vida dels infants i molts

encara segueixen un plantejament inculcador en el seu ensenyament. Alguns equips, malgrat la formació rebuda presenten reserves i escepticisme i troben dificultats per incorporar una nova àrea al currículum. Finalment hi ha el problema dels sobre-carregats horaris de les escoles secundàries. Canavan assenyala finalment que la comunitat en general té un concepte de comunicació molt limitat, "amb alfabetització continua essent conceptualitzada amb mots més sovint que amb imatges, sons i mots". D'aquí ve la dificultat d'incorporar l'educació en matèria de comunicació com una matèria pròpia d'estudi.

F R A N C E

Malgrat la llarga tradició del cinema en la vida cultural francesa encara és mínim el reconeixement de la importància de la televisió en la vida dels joves. I encara que els professors puguin ésser conscients de la part que la televisió juga en el temps lliure dels infants, la rigurositat del sistema d'exàmens francès dona lloc a dures limitacions sobre el temps disponible per tractar-ho.

Des de 1979 s'ha escomès un projecte d'educació en mitjans de comunicació: "Le Jeune Téléspectateur Actif" a càrrec del Fons d'Intervention Culturel. L'objectiu del projecte era desenvolupar hàbits d'observació activa de la televisió en infants i adolescents i encoratjar la participació a través de famílies, professors i animadors juvenils. Es una iniciativa per a cobrir de manera sistemàtica una educació àudio-visual que hauria d'esdevenir part integral del sistema escolar. S'ha adreçat a infants d'edats compreses entre 11 i 15 anys.

L'organització s'ha fet a través de les estructures administratives amb participació de personal de diferents ministeris. Per departaments s'han organitzat programes de formació d'educadors incloent a professors, a animadors juvenils

i a pares. El programa de formació ha cobert: les formes de televisió que es poden realitzar a la família (hàbits d'observació, selecció, etc.); tècniques d'emissió per xarxa de televisió (limitacions de programació, creació de programes); organització de la TV com a sistema (administració i finançament); la importància social de la televisió. Els participants varen haver de dissenyar activitats per a joves de diferents edats i havien de pensar en qüestions pròpies del seu medi local concret.

El Ministeri de Cultura ha dut a terme una avaluació del projecte. Els efectes més remarcables han estat de caràcter cognitiu: adquisició de nous coneixements, noves capacitats d'observació i anàlisi i ampliació d'interessos a nous tipus de programes.

Evelyne Pierre (1983) afirma que a través de l'experiència l'infant construeix progressivament la seva autonomia front a la pantalla i la intervenció dels instructors accelera el procés de superació d'etapes. Conclou que amb l'ús de la televisió la missió de l'educador consisteix en acompanyar l'autoconstrucció intel·lectual i social del jove amb més futur que un ensenyament de models pre-fabricats.

També a France s'ha desenvolupat darrerament una iniciativa de la Chrétien-Médias Foundation que incorpora en un projecte a pares i professors per tals que desenvolupin una major mediació sobre els programes de televisió.

N E D E R L A N D

A Nederland no s'ha desenvolupat encara una educació en matèria de comunicació que encara no té lloc al currículum oficial. No ha faltat però l'interès i entusiasme de professors singulars o

que s'ensenyi informalment com a matèria extra-escolar, fora de l'horari escolar. La matèria ha consistit en remarcar l'apreciació crítica i també en realitzar pràctiques com la creació d'històries amb conjunts de fotografies o dispositives sonoritzades o la realització en vídeo.

Les iniciatives han tingut el suport de la fundació per l'Educació Audio-Visual d'Amsterdam que ha desenvolupat cursos per educadors de 1969 ençà. Però la matèria no s'ha incorporat al currículum escolar i si alguna cosa s'ensenyava és des d'una perspectiva estètica o d'art.

Manders informa que hi ha una petita articulació entre els investigadors sobre mitjans i els pedagogs dels mitjans. Una de les raons d'això és que la ciència de la comunicació ha estat tot just acceptada pel Ministeri d'Educació de manera que l'educació en mitjans de comunicació ha estat prèviament escampada entre diverses disciplines com política, sociologia i psicologia.

Existeix algun programa destinat a infants de 6 a 12 anys consistent en un conjunt de lliçons per conèixer el llenguatge i les tècniques cinematogràfiques i desenvolupar l'anàlisi de films.

S U O M I

(FINLAND)

Com a tot país occidental, la concentració, la comercialització, la propietat multinacional i l'èmfasi creixent de l'entreteniment han generat una coincidència entre pares i educadors sobre la influència dels mitjans sobre la població jove, especialment el reforçament de la conducta anti-social, la passivitat i l'absència de capacitats creatives. L'educació en mitjans de comunicació ja té lloc al currículum escolar de l'escola secundària comprensiva de 1970 ençà. Ha estat ensenyada com a part integrant del currículum més que com a disciplina separada.

L'equip de professors inclou els mitjans de comunicació en diverses matèries tals com llengua i literatura fina, educació artística, història i estudis socials i ambientals.

Els objectius de l'educació en mitjans de comunicació són: formar els alumnes per interpretar els missatges dels mitjans; guiar els alumnes cap a una recepció selectiva i crítica dels missatges dels mitjans; encoratjar els alumnes a formar-se opinions independents en base a la informació dels mitjans i a d'altres fonts de comunicació.

A mitjans dels setanta el ministeri d'educació en col·laboració amb l'associació d'editors de diaris van endegar una campanya per a ús dels diaris a les escoles. Entre 1978 i 1980 el ministeri va promoure un projecte d'entreteniment amb mitjans de masses per desenvolupar en els alumnes el sentit crític. Malgrat els materials per a mestres aquests no es trobaven prou capacitats i els resultats no han estat prou satisfactoris.

Es plantegen diferents enfocaments en l'ensenyament en matèria de comunicació de masses. Un primer s'orienta pels mètodes d'anàlisi, avaluació i producció amb l'objectiu de formar espectadors crítics. Un segon es centra en treballs pràctics com editar un diari escolar. Un tercer enfocament consisteix en fer un ús purament il·lustratiu amb els mitjans per als estudis històrics i socials.

Sirkka Minkkinen (1983: 228), directora de cadena de televisió i consultora del programa escolar sobre l'educació en matèria de mitjans de comunicació, afirma que els infants ja utilitzen regularment els mitjans de comunicació de masses abans d'arribar a l'edat escolar i, "per a molts joves que han acabat els seus estudis, els mitjans de comunicació de masses són els canals més importants per adquirir informació del món exterior" i "els mitjans de comunicació han de considerar-se com una de les

institucions més importants d'una societat industrialitzada, sense la qual no podria funcionar la producció, la vida cultural i la vida social". La mateixa directora admet que dotze anys després de l'aparició del primer pla d'estudis a Finlàndia, s'està encara en una fase incipient.

Tot plegat, posa en evidència la complexitat de l'educació en matèria de mitjans de comunicació. Poc a poc, i cada vegada amb més seguretat anem confirmant la hipòtesi que inicialment vàrem concebre a l'escola a partir de la pràctica docent. No n'hi ha prou en incloure una nova matèria; incorporar els mitjans de comunicació en el treball de les diferents matèries és un pas positiu però solament un pas; seguir per aquest camí condueix indefectiblement a modificar tot el sistema organitzatiu a través del qual s'educa els infants i joves i se'ls proposen els diferents aprenentatges. Si es modifica el model escolar es possible que els joves modifiquin el seu model cultural i de lleure. Si es modifica el model de lleure i usos culturals, amb el temps, els mateixos ciutadans faran que es modifiqui el model comunicatiu actual. Però es tracta d'un projecte que demana temps i continuïtat, condicions aquestes poc habituals avui.

S V E R I G E

(SUECIA)

A Sverige la majoria dels infants suecs comencen a estar atents a la televisió cap als tres anys. Els infants de pre-escolar veuen hora i mitja diària de televisió i entre els infants de deu a catorze anys el promig és de dues hores diàries. Cal considerar la latitud on es situa el país i les seves característiques climàtiques que obliguen a restar més temps a casa els infants. Sota aquesta perspectiva, aquestes dedicacions de temps són inferiors a les que trobem en infants del nostre país.

El departament de Ràdio i Televisió ha produït material per a la pantalla i per a l'educació en mitjans de comunicació des dels anys seixanta. Han estat materials de cinema, sèries de programes, material imprès i fulls de treball. S'han desenvolupat projectes com "Cinema i televisió a l'Escola Superior" i "Coneixement dels Mitjans de Masses a l'Escola Secundària". Els alumnes d'entre 16 i 20 anys reben aquests cursos en el marc de l'educació formal. Són cursos de tres hores setmanals durant dos anys al terme dels quals els alumnes presenten una realització o treball pràctic que els és assignat.

Entre les principals conclusions el projecte pot provar una certa connexió entre la visió crítica de films i televisió i un increment de la protecció contra la persuasió dels mitjans de masses.

A Sverige hi ha una clara coordinació entre la política lingüística i els mitjans de comunicació de masses. Així, atès que gran part de les emissions de televisió, especialment els films, es fan en llengua anglesa, setmanalment s'emet una pel·lícula en llengua sueca que és seguida majoritàriament per tota la població; és el dia que la gent resta a casa i veu la pel·lícula en la seva llengua.

N O R G E

(NORUEGA)

També als anys setanta s'inicia la introducció dels mitjans de masses a les escoles. Els diaris i els mitjans de masses varen ésser introduïts als estudis socials. A part d'iniciatives individuals de professors, hi ha hagut organitzacions interessades com l'associació de propietaris de diaris, la premsa setmanal, el consell de fotografia i l'oficina de marketing. Inicialment no va assolir la consideració de disciplina amb la categoria de les matemàtiques o la llengua noruega o anglesa. A partir de 1974-1975 els alumnes d'escola secundària entre els 14

i els 19 anys havien d'escollir una matèria optativa (fotografia, mitjans d'informació, fotografia/film...). Els estudiants es mostraven més interessats en matèries de manipulació d'aparells que en teoria de la comunicació. Això s'explica perquè sovint es tracta dels alumnes menys motivats i més limitats en capacitats intel·lectuals.

La recerca de projectes més adequats segueix. Cal veure si s'ha d'integrar-ho en un horari interdisciplinar o bé si cal ensenyar en simples cursos sobre mitjans de comunicació o bé si es tracta de bastir una disciplina independent. Les respostes són diferents i el projecte de currículum està encara en procés d'anàlisi.

Asle Gire Dahl (1983: 202), investigador del Consell Norueg d'Investigacions Científiques i Humanes, que ha estat mestre i professor de pedagogia dels mitjans de comunicació, afirma que "correspon a les escoles una funció suplementària que consisteix, en primer lloc, en exposar el tema a les reunions de pares i mestres i a d'altres tribunes locals; en segon lloc, en crear consciència mitjançant els clubs audio-visuals, biblioteques, cercles femenins, etc". Respecte als recursos de temps, aules, equips, material i personal docent assenyala que cal preveure'ls. Si bé són necessaris aparells o equips, no es tracta d'una tecnologia avançada i és més necessari que el mestre posseeixi la capacitat adequada i disposi del temps suficient. "El que es necessita són mitjans especialment elaborats per als mitjans de comunicació, i aquests mètodes no poden establir-se sense experimentació. Aquest autor coincideix amb Masterman i opina que, encara que els docents es mostren molt interessats en les qüestions de poder i influència dels mitjans de comunicació, els alumnes tenen dificultats en comprendre-ho. El mestre ha de formular preguntes que guïïn l'interès però hauria de limitar els seus criteris de qualitat. En la utilització pràctica dels mitjans els alumnes haurien d'anar utilitzant els procediments de comunicació a la seva manera. (Dahl, 1983: 210).

D A N M A R K

Alguns mestres associats ja havien iniciat l'educació en els mitjans de comunicació als anys trenta. L'educació audio-visual va ésser oferta com a matèria optativa a partir dels seixanta i a partir dels setanta es generalitza l'educació en matèria de comunicació. No s'ha establert una àrea concreta però els professors d'humanitats, especialment història, estudis socials i llengua danesa han incorporat procediments d'ensenyament dels mitjans en el seu currículum. L'èmfasi s'ha posat en l'educació per a una consciència crítica. Els estudiants són ensenyats per a desenvolupar competències i coneixements en l'alfabetització visual; aprenen a llegir les imatges semiològicament i apliquen aquests coneixements a les imatges de films i televisió.

El 1972 una proposta parlamentària de Nova Acta escolar per a l'Escola Primària va provocar controvèrsia per afirmar que la vida diària escolar s'ha de bastir sobre la democràcia, la llibertat intel·lectual i la tolerància. Aquesta filosofia estava clarament influïda per un treball teòric de la investigació sobre comunicació de masses, un passatge del qual ho il·lustra: "L'objectiu de l'educació és proporcionar als alumnes coneixement sobre les formes d'expressió amb que operen el cinema i la televisió i les condicions de recepció i producció que decideixen com els seus rols intermediaris de l'experiència i del coneixement serien vistos. L'objectiu ha d'ésser permetre que els alumnes adquireixin una comprensió i una actitud valorativa cap a les formes que reben influència dels mitjans no solament com a individus sinó com a societat en conjunt." (Halloran-Jones, 1988: 99).

Les activitats que ha cobert una educació sobre mitjans de comunicació han estat: anàlisi de la producció i recepció

dels mitjans; pràctiques amb les que els alumnes puguin crear productes amb mitjans de comunicació; capacitar per experiència, un compromís propi amb les formes expressives i interpretatives dels mitjans.

"Malgrat tot, aquestes directrius no han estat encara totalment seguides pels educadors danesos. Tal com s'ha vist en les experiències d'altres molts països, l'educació en mitjans de comunicació resta marginal en les mesures de política educativa i en el seu desenvolupament." (Halloran-Jones: 1988: 99).

En conjunt, als països escandinaus hi ha diversos grups d'investigadors, de comunicadors o d'educadors que estan compromesos en aconseguir de les administracions educatives la inclusió de l'educació en mitjans de comunicació al currículum oficial.

SUISSE / SCHWEIZ / SVIZZERA

El cas de Suisse és singular per tractar-se d'una confederació d'estats o cantons que han avançat en l'organització de serveis comuns sense hipotecar la pròpia identitat. Així, tres canals de televisió emeten en quatre llengües: francesa, italiana i germànica i en romantx. Hi ha control sobre el contingut de la programació amb prohibició expressa de tot allò que pugui generar perjudici, intolerància, violència i odi. Els infants veuen televisió entre hora i quart i dues hores diàries augmentant amb l'edat fins als tretze anys que comença a disminuir.

Entre 1975 i 1977 una comissió permanent sobre els mètodes àudio-visuals i l'educació en mitjans es posà en marxa a nivell nacional promoguda pels directors cantonals

d'educació. Les seves funcions han estat: coordinar i facilitar mitjans àudio-visuals; facilitar producció, co-producció i adaptació dels recursos; coordinar la documentació i informació en educació de mitjans amb els centres educatius; facilitar ensinistrament en l'ús de tot això per part de les escoles. En el cas dels cantons de parla francesa s'ha fet una formació específica de professors d'educació en mitjans de comunicació.

Les autoritats suïsses han dissenyat dues sèries de televisió per infants: 'TV-Scopie', programa basat en un film de televisió d'arreu del món que els infants tenen l'oportunitat de veure altre cop, en grup amb una interpretació d'un productor original; 'Télé-Actualité', programa de notícies que es completat amb documents i ampliacions. En ambdós casos els infants són animats a emprendre activitats de caràcter pràctic, a cercar d'altres fonts d'informació o bé a produir notícies per ells mateixos. Tots els materials provenen de l'experiència dels infants i són una ajuda a la comprensió. Els programes van adreçats a població jove entre 8 i 17 anys i a capacitar els professors per demostrar als seus alumnes les formes en les quals actuen com a receptors passius de la televisió igualment que quan participen activament.

Arribar a aquest punt no deu haver estat fàcil. Gérald Berger, director del Centre d'Iniciació als Mitjans de Comunicació de Masses situa els orígens de les primeres tentatives en educació en matèria de comunicació als anys seixanta. Assenyala que aviat es varen plantejar dificultats i va caldre esperar. "El fracàs parcial d'aquesta primera integració té diverses causes: d'una banda la impossibilitat amb la qual els promotors es varen trobar per formar el professorat adequat i, d'altra banda, la vaguetat dels programes massa generals, que es resumien en una llista de consells imprecisos; finalment, i potser de manera

determinant, la gramàtica del cinema (que era la base d'aquests programes) havia de provocar el desencís de mestres i alumnes." (Berger, 1983: 238).

Berger posa de manifest com l'escola tendeix a fer un ús excessivament rígid dels productes de comunicació.

"Els mitjans àudio-visuals han aconseguit imposar-se a l'àmbit escolar com a mitjans auxiliars de l'ensenyament. Ara bé, aquests es caracteritzen per la facultat de reproduir amb tota fidelitat el que registren. Per això mateix l'infant, davant d'ells, estableix una relació molt més sensorial que intel·lectual. El que l'infant busca a la imatge és una forma de plaer. D'aquí que la utilització dels mitjans àudio-visuals a l'àmbit escolar hagi donat lloc a un cert nombre d'ambigüitats pedagògiques. La proliferació i expansió d'organismes escolars difusors dels productes àudio-visuals contribueixen a augmentar aquest tipus d'ambigüitats. L'escola, quan utilitza amb finalitats didàctiques imatges i sons, té tendència a escamotejar la sensació de plaer, ja sigui en escollir imatges empobrides des del punt de vista estètic, ja sigui escollint un significat renunciant als altres possibles." Berger, 1983: 240).

Berger relata l'experiència concreta del cantó de Friburg. La formació de professors s'ha fet cada any durant una setmana a raó de 35 hores de treball pràctic com el que s'ha de fer amb els alumnes. Els objectius d'introducció dels mitjans de comunicació de cara als alumnes són: activació dels alumnes, comprensió polisèmica del missatge audio-visual, accés a la producció de missatges àudio-visuals. S'han considerat uns comportaments pedagògics específics per part dels professors: respectar les interpretacions inicials dels alumnes, provocar interpretacions dels alumnes abans de la intervenció del

professor, constatar la diversitat de possibilitats i organitzar, ordenar i interpretar. Es va evitar la figura del professor especialista i la fixació de l'activitat en una hora determinada amb alumnes fins a dotze anys; de tretze a quinze anys ja es pot perseguir un aprofundiment, es pot determinar més l'horari i es pot disposar d'uns professor més específicament formats.

Es va optar per un programa ben estructurat encara que inicialment pogués limitar la llibertat del professor, de fet, els professors eren els primers en demanar un programa estructurat ja que pocs d'ells es sentien prou preparats per a un ensenyament tan singular. El programa d'aprofundiment comprèn; mitjans de comunicació de masses, lectura de la imatge i procediments de connotació. Constantment s'aplica un triple enfocament: intuïtiu-lúdic, pràctic-productiu i teòric-de definició.

El pla del cantó de Friburg s'emmarca en una concepció d'educació permanent. Quan l'alumne deixa l'escola als setze anys ha de tenir una formació per esdevenir un telespectador actiu i un assidu espectador de cinema. Els espectadors joves constitueixen la part més important del públic. Després de cinc anys de l'experiència han multiplicat una xarxa de videoclubs i han reobert algunes sales de cinema en col·laboració amb una cadena de sales de cinema. Es així que l'activitat iniciada en el marc escolar esdevé obertament una activitat de base cultural.

UNITED STATES OF AMERICA

La xarxa d'emissores és antiga i extensa als U.S.A. Les tres grans cadenes (ABC, CBS i NBC) tenen estacions primàries i secundàries que arriben a cobrir tot l'extens país. Cobreixen el país 270 centres emissors públics, 720 canals

privats i el 25 per cent de la població està connectada a la televisió per cable. Els U.S.A. han estat el primer país que ha disposat de vint-i-quatre hores diàries de televisió durant cada dia de l'any. És en aquest context que apareix l'expressió 'alfabetització visual' a partir de la National Conference on Visual Literacy constituïda cap a finals dels anys seixanta. El concepte 'alfabetització visual' inclou categories d'activitat: ensenyament amb imatges, lligam entre l'alfabetització/ aprenentatge visual i l'alfabetització/aprenentatge verbal, imatges en l'ensenyament a classe i influència dels mitjans. (Hitchens, 1984: 321).

Molt debat ha aixecat en aquest país la possible influència de la televisió sobre els infants i joves, especialment pel que fa a la violència. "L'assumpte és encara allà, a més de la violència, l'espectació passiva, la reducció de les experiències de socialització, les actituds infantils front a la raça i els rols sexuals i la confusió de realitat i fantasia a la televisió apareixen sovint". (Halloran-Jones, 1988). "El més penetrant mitjà és, naturalment, la televisió amb el 98 per cent de les llars del Estat Units amb aparells de televisió. La mitjana de cases dels Estats Units té la televisió en funcionament durant sis hores diàries. La influència del mitjà televisiu en els darrers trenta cinc anys ha crescut fins al punt que la majoria de gent rep les notícies de la televisió més sovint que dels diaris. Per exemple, la evidència recent indica que els lectors de diaris estan en real disminució." (Hitchens, 1984: 324)

Una posició s'orienta a protegir els estudiants contra els possibles efectes nocius dels mitjans de masses. (Halloran-Jones, 1988: 103). Els productes dels mitjans de masses han estat incorporats com a materials textuais per a una valoració crítica de la mateixa manera que es fa amb la literatura, la música o l'art. S'han produït guies

d'ensenyament sobre programes de televisió de caire comercial o de caire públic (editades a Chicago, Boston i New York). Aquests projectes han compromès a l'examen de programes específics però no a examinar les indústries dels mitjans de comunicació o els processos de producció de la televisió.

La televisió didàctica va tenir el seu gran desenvolupament els anys seixanta. Es crearen dos grans centres per a la producció de programes. El 'Children Television Workshop' que es va orientar per la producció de programes d'educació pre-escolar per grups de població amb poc accés a la cultura i educació. Va comptar amb gran finançament del govern i de la Ford Foundation. L'objectiu era declaradament didàctic i havia de servir-se de les tècniques de realització televisiva de caràcter comercial i d'entreteniment. Va ésser la productora de 'Sesame Street' la penetració i èxit del qual va anar més enllà d'un producte didàctic. La 'Agency for Instructional Television' és l'altre centre dedicat a la producció de vídeos, unitats de 15-20 minuts amb guia didàctica i a vegades fulls de treball destinats a educació primària, secundària o d'adults així com a reciclatge del professorat.

Als anys setanta es desenvolupa el concepte 'alfabetització en mitjans de masses'. El 1976, amb finançament de la Ford Foundation, la Markle Foundation i la National Science Foundation van suggerir que els components necessaris per a un curriculum d'alfabetització en mitjans de masses havien d'incloure:

"Convencions de producció, anàlisi dels atractius dels mitjans, el caràcter i el rol de les claus no-verbals, una panoràmica de la història i de l'estructura de la indústria de la ràdio-teledifusió, les bases econòmiques de la televisió, anàlisi dels formats típics de la programació d'entreteniment, major atenció sobre els efectes negatius de la televisió, anàlisi dels valors retratats en els continguts televisius, referents per a la crítica dels continguts de televisió i, si és possible, alguna experiència directa amb equipament de televisió." (Ford Foundation, 1976, citat per Halloran-Jones, 1988: 104).

Una altra posició sosté que la televisió beneficia les pròpies creences. Hi ha investigadors que afirmen senzillament que "la televisió és una arma cultural central en la societat americana" com és el cas de la Annenberg School of Communication de la University of Pennsylvania. (Hitchens, 1984: 325). Així, alhora que la relació que s'ha pogut establir entre la violència vista a la televisió i les tendències agressives és baixa, està per estudiar quina relació hi ha entre el desenvolupament d'una conducta pro-social i el mitjà televisiu. Cal pensar però que pugui haver-hi la mateixa intensitat respecte a les conductes anti-socials que respecte a les conductes pro-socials (Hitchens, 1984: 325). Possiblement el poder no sigui tan del mitjà televisiu com de l'entorn on es realitza. Així es declarava el 1977 a l'informe de House of Representatives of the United States Congress: "els pares són els més poderosos agents en frenar aquest problema. Es suggereixen tres maneres: els pares poden (1) orientar més d'aprop els hàbits de visió dels seus infants, (2) participar d'una manera positiva i activa en l'acte de veure la televisió els seus infants, i (3) escriure a les emissores locals i a les cadenes per tal que prenguin nota sobre els programes ofensius." (Citat per Hitchens, 1984: 325).

El 1978 la United States Office Education va impulsar a escala nacional uns blocs de currículum sobre les capacitats de visió crítica de la televisió per a les quatre etapes de l'educació (elemental, mitja, secundària i post-secundària). Les capacitats varen ésser definides com " Aquells factors els quals capaciten les persones per distingir entre un ampli ventall d'elements dels programes, com és ara poder fer un ús assenyat del seu temps d'espectació". Es voldria capacitar els estudiants per explorar les següents àrees: implicacions psicològiques dels anuncis; distinció de fets i ficció; reconèixer i apreciar diferents o oposats punts de

vista; els gèneres i continguts dels programes dramàtics, els documentals, els assumptes públics, les notícies i d'altres programes de televisió; la relació entre la programació televisiva i la paraula impresa. El currículum per a l'estudiant de 14 a 18 anys ha estat desenvolupat en unitats que poden ésser incorporades a cursos de llengua, arts, estudis socials o bé com a un nou curs semestral.

Aquests blocs o crèdits curriculars estan encara en període de prova a les escoles superiors i no s'ha dut a terme una avaluació sistemàtica del seu impacte. Encara que l'extensió de cursos va creixent, resta condicionat a factors de la realitat de cada centre, particularment la preparació del claustre de professors i la flexibilitat de l'organització escolar.

Anderson (1980) subratlla els quatre enfocaments que s'han dut a terme: intervenció, contrarestant la negativa o antisocial influència sobre els alumnes; assoliment de fites, ajudant els estudiants a examinar les seves pròpies motivacions per veure la televisió i així desenvolupar referents amb els quals aconseguir allò que necessiten de la televisió (els professors són previnguts de no imposar els seus propis referents); comprensió cultural, veient en la televisió la diversitat cultural, promovent valoració crítica sense objectius d'inculcació; alfabetització visual, en base a l'anàlisi semiòtica i amb la possibilitat de produir programes servint-se de les tècniques de ràdio-teledifusió. (Halloran-Jones, 1988: 106-107).

Hitchens (1984) assenyala que cal trobar en la descripció del rol del professor allò que ha d'incloure el programa de formació. Hauria d'oferir noves oportunitats en les quals l'infant pugui seleccionar, tingui l'oportunitat de fer alguna cosa per ell mateix com dibuixar, actuar,

col·leccionar fotografies, seqüenciar imatges i enllaçar imatges i so i encoratjar l'avaluació de les pròpies realitzacions potenciant uns infants creatius.

L'avaluació dels cursos s'ha limitat a verificar que els estudiants haguessin adquirit informació sobre els mitjans i sobre el seu propi comportament davant del mitjà. Una important insuficiència és la manca d'atenció donada al context social on s'usa el mitjà, especialment a la família. La visió crítica és més fàcil d'exercitar a llocs diferents als de la classe però és molt poca la coneixença que d'això es dona als cursos. Així mateix és una limitació que les institucions de formació del professorat han estat lentes en introduir la formació en mitjans de comunicació i encara mostren resistències a acceptar les noves pràctiques.

Fins aquí els informes que hem pogut consultar respecte als U.S.A. La preocupació i les activitats relacionades amb l'educació en matèria de comunicació (imatge, mitjans i noves tecnologies) han estat iniciades abans que a d'altres països i de maneres ben diverses. No hi ha, però, una determinada orientació com a d'altres països on les experiències són més recents. Així mateix la disponibilitat de mitjans: canals de televisió, disponibilitat d'aparells a les llars familiars i equipament dels centres escolars ha estat superior o anterior en el temps a d'altres països. Els problemes constatats, però, són els comuns a tots els països i no pot dir-se que estiguin en un estadi més avançat: falta una avaluació sistemàtica de les experiències i una valoració de l'eficiència dels cursos de formació de professors.

"Sesame Street" - una experiència insòlita

Hi ha però una experiència insòlita, sorgida fora del marc estrictament escolar o de l'entorn educatiu institucionalitzat que té una especial rellevança i que considerem que ha d'ésser inexcusablement considerada. "Aquesta és l'explicació detallada de 'Sesame Street', un dels grans esdeveniments de televisió de tots els temps, i com ha estat possible. Bàsicament és l'explicació d'un grup de professionals dedicats a la televisió els qual conjunten els seus talents amb un grup d'educadors professionals per a crear un programa diari que ensenyi als infants de pre-escolar l'alfabet i els nombres elementals" (Presentació de contraportada de Lesser, 1974). Sembla talment que no es tracta d'una experiència d'educació en matèria de comunicació per no produir-se en el marc escolar però és una experiència d'inqüestionable comunicació educativa que demostra que a través d'una producció de caràcter lúdic, altament atractiva i pensada amb criteri professional, es poden desenvolupar aprenentatges bàsics que tradicionalment han estat aconseguits amb el que se n'ha dit "matxaca, matxaca". D'això no se'n pot deduir que tots els aprenentatges, a qualsevol nivell d'aprofundiment, puguin fer-se mitjançant la simple acte d'espectador de televisió. Però cal dir tot seguit, que 'Sesame Street' ha obert un nou estil de programa de televisió per a infants i la possibilitat, si més no, de motivar o introduir aprenentatges de manera obertament lúdica.

Al pròleg del llibre (Lesser, 1974) que explica detalladament la gestació de l'experiència 'Sesame Street' i presenta algunes de les lliçons, Joan G. Cooney, el productor del programa, subratlla la insòlita confluència entre el món acadèmic i el món de la creativitat en aquesta experiència educativa.

"Recordo com, al principi del nostres cinc seminaris sobre el currículum, pensàvem que havíem fet una bona elecció. En una ben confortable estança amb aire condicionat, Gerry¹ es tragué la jaqueta, s'arremangà i procedí a explicar als participants que representaven igualment el món creatiu i acadèmic d'Amèrica, que els investigadors, educadors i productors anaven a establir conjuntament els objectius del currículum i que aquests objectius serien tallats a la mida de la televisió i no a la mida de la classe escolar."

Segueix fent notar que el que més sorprenia és que hagués pres la davantera en aquest sentit un acadèmic, un home que a diari s'encarava amb l'ensenyament i no amb la televisió. Però, no hi ha cap dubte, com el mateix professor Lesser explica, que es tractava d'un acadèmic que coneixia el desenvolupament dels infants, havia observat els infants i els havia observat quan veien la televisió.

Els principis sobre els que es va fonamentar l'experiència són: la televisió com a recreació, mantenint aquest valor front a la obligació que comporta la situació escolar; la televisió que no és punitiva, que s'adreça indiscriminadament i no estableix comparacions entre els espectadors permetent que l'infant es serveixi de la televisió per mantenir-se a cobert sense quedar en evidència; la televisió com a model, l'infant pot imitar models sense sentir-se obligat, solament si ho necessita o si li agrada i es possible que de la imitació de models es produeixin aprenentatges; la televisió que trasporta, que permet a l'infant conèixer entorns diferents al propi, fins i tot sortir d'un entorn excessivament tancat; la televisió i l'experiència compartida, aquesta és una experiència sense precedents i que pot enriquir la trobada a l'escola igual que la reunió familiar; la televisió és un recurs econòmic, es pot invertir molt en la qualitat d'un material que pot

¹ Gerry és Gerald S. Lesser, professor de Psicologia Evolutiva i de l'Educació que era el conductor dels seminaris i ha estat el principal conductor de la idea de 'Sesam Street' des de l'àmbit acadèmic.

atraure una àmplia audiència de manera que el cost per infant i hora vista es redueix significativament.

Els objectius formulats a partir dels seminaris de preparació que varen començar el novembre de 1969 es repartien entre els següents tòpics: desenvolupament social, moral i afectiu; llenguatge i lectura; habilitats numèriques i matemàtiques; raonament i solució de problemes, i percepció.

L'impacte del programa 'Sesame Street' va ésser avaluat des de l'inici per tal de poder introduir-hi correccions al mateix procés de producció. Es va fer la comprovació mitjançant uns tests específicament dissenyats passats prèviament a dos grups d'alumnes i verificant les diferències de progressos fets amb visió diària del programa de televisió i sense visió del programa. La millora després de sis setmanes és evident com mostra el professor Lesser (1974: 213-219). Els progressos són marcadament més extensos en els infants que segueixen el programa i el grup experimental supera els resultats del grup control en items on el grup control era marcadament superior a l'inici de l'experiència. Els items considerats són: reconeixement de lletres, lectura de majúscules i de minúscules, iniciació als sons, reconeixement i identificació de formes, destreses diverses. (Això s'ha comprovat de la mateixa manera en la versió adaptada del programa en llengua castellana amb infants de Mèxic i s'han obtingut resultats totalment equivalents).

El professor Lesser presenta com a conclusió els beneficis que la televisió pot reportar als infants: l'enjoïament que no ha d'ésser vist com quelcom frívol i buit de sentit; un santuari de protecció per als infans que ho necessiten, que d'aquesta manera poden sentir-se segurs durant unes estones front a situacions d'humiliació que han patit, oblidant la

seva por a fer el ridícul o consolant-se de no poder assolir allò que s'espera d'ells; una altra manera d'aprendre per a infants que ho necessiten, que no depenen exclusivament del llenguatge oral i que troben reforç en la imatge; aprendre sobre el món tal com és, les seves confrontacions i com la gent prova de resoldre els problemes; aprendre sobre el món tal com hauria d'ésser mostrant exemples de gent bona d'aquest món que tenen bones actuacions per als altres i per a ells mateixos. Aquestes ficcions de bondat vistes a la intimitat de la llar poden bastir els seus propis mites.

Tot i els valor que cal reconèixer a aquesta experiència no sembla haver aconseguit canviar de manera clara els models televisius destinats als infants. Si bé el programa 'Sesame Street' ha estat traduït i adaptat a disset llengües i a més de setanta països, no tenim constància d'altres programes de la mateixa alçada i qualitat en un format múltiple i variat capaç de lligar en un sol projecte objectius d'aprenentatge i la dimensió d'entreteniment joiós i lúdic. Sembla ser que aquests projectes exitosos es donen en comptades ocasions i quasi per casualitat. Són projectes costosos que la televisió comercial pot assajar una vegada però rarament repetirà si pot mantenir la programació amb programes de baix cost. Això és especialment així pel que fa a la programació infantil la qual s'acompanya de poca o cap publicitat que d'altra banda té un efecte indirecte sobre els adults que són els compradors potencials. Lesser es queixa obertament d'aquesta qüestió posant de manifest que no es fàcil que pugui repetir-se una experiència com la descrita.

Les fundacions podien aportar la seva ajuda però això solament es produeix una vegada i no acostuma a perllongar-se per molt de temps. Els programes de qualitat destinats a infants solament poden ésser garantits per la

televisió entesa com a servei públic i els canals públics haurien de quedar lliures de pressions polítiques que determinin els seus pressupostos de finançament.

Aquestes mateixes explicacions ens donava Enric Frigola, reconegut professional de la ràdio que va conduir durant una bona temporada el millor programa infantil de ràdio que s'hagi pogut emetre en llengua catalana al nostre àmbit geogràfic: 'Mainada' que estigué a l'antena de Ràdio 4 els dissabtes al matí. És un exemple d'una altra experiència excel·lent que no s'ha pogut repetir encara; també aquí falta publicitat que ho patrocini, i les fundacions, com veurem, promouen noves iniciatives abandonat les anteriors emparant-se en dir que fan funció de suplència. Serveix la comparació per posar de manifest que no hi ha una situació tan diferent a d'altres països.

J A P A N

Les emissions de televisió varen començar al Japan el 1953 i avui una xarxa d'estacions emissores repartides per meitats entre públiques i privades comercials cobreixen abundantament el país. Entre els anys 1976 i 1981 han estat nombrosos els programes de recerca sobre l'eficàcia de la televisió educativa a les escoles. Al Japan, programes de televisió educativa són àmpliament emprats a les escoles des de la primària fins a la post-secundària. Són emissions de televisió educativa que els mestres empenen a classe: un 86 per cent a les llars d'infants, un 83 per cent als parvularis, un 95 per cent a les escoles primàries, un 47 per cent a les escoles secundàries i un 52 per cent a les escoles post-secundàries (Halloran-Jones, 1988). Alguns d'aquests programes inclouen emissions de televisió general. "L'ús de programes de televisió de caràcter general ajuda a

lligar l'escola i la llar, i els professors sovint recomanen de manera particular programes que valguin la pena als pares per a ésser vistos a casa amb els seus fills. Els pares són també convocats a les escoles per discutir els programes de televisió amb l'equip de mestres. L'objectiu d'aquesta cooperació entre escola i família és bastir una consciència crítica en el comportament d'espectador tan en els pares com en els infants." (Halloran-Jones, 1988: 110).

El professor Sakamoto (1984) fa referència a dades recollides de les mares dels infants més petits a través del 'Forum Children's Television', un grup de mares voluntàries interessades en estudiar els efectes de la televisió. Els bebès són receptius als sons i imatges de televisió tan bon punt comencen a veure el món exterior. Els infants entre 1 i 2 anys comencen a entendre el contingut. A partir dels 3 anys adquireixen l'hàbit de veure el programa preferit. Hi ha diferents tipus de respostes. La conducta imitativa de picar de mans i fer exercicis físics s'inicia a 1 any aproximadament, un any abans de cantar cançons i parlar que comença als 2 anys o més. Respecte al desenvolupament de la conducta intel·lectual l'interès per llibres d'imatges vistes a la televisió es general als 2½ anys i es manté fluctuant fins als 4; les preguntes sobre coses de la televisió van en augment fins els 3 anys; i la memòrització de números i paraules de la televisió venen amb una mica més de retard però arriben a un alt grau als 4 anys.

També recull el professor Sakamoto el que pensen o senten les mares respecte als efectes de la televisió així com les educadores de llars d'infants i parvularis però no passen d'ésser sensacions o impressions subjectives. Però poden tenir més interès les propostes per millorar la televisió educativa (els materials especialment produïts per a l'educació): trobades de mestres simulant una situació d'ensenyament i discutint en profunditat; trobades locals de

mestres en les que mestres amb més experiència els proposen activitats per al següent període; tallers especials per a l'estudi teòric i pràctic de l'educació mitjançant les emissions aplegant mestres experts, productors i directors de televisió i investigadors (Sakamoto, 1984: 300-301)

Halloran i Jones recullen que així com hi ha anualment trobades d'àmbit nacional sobre tecnologia educativa a les escoles i als entorns comunitaris i que s'ofereixen cursos de formació en actiu per a professors, no hi ha trobades específiques per promoure l'educació a través de les emissions de televisió general, la que està en antena. No s'han dut a terme exàmens sistemàtics sobre l'ús de programes de televisió general a les classes, i no disposem d'una informació sobre un ensenyament sistemàtic amb els mitjans a l'àmbit escolar. De moment, la modalitat d'emprar la televisió general a l'escola és majoritàriament desconeguda.

Les primeres dades d'un estudi que es duia a terme quan Halloran i Jones redactaven el seu informe (1986 ?) mostraven els següents usos: programes de notícies emprats a les classes de llengua; comentaris de notícies emprats a les classes d'estudis socials; programes de vida salvatge i documentals científics emprats pel professorat de ciències; programes musicals emprats per professors de música; i diversos programes són emprats a l'educació ètica. Els problemes que el professorat japonès té en relació a la implantació de programes o cursos d'educació en mitjans són similars als dels països occidentals: horaris de classe excessivament tancats; poca disponibilitat de temps lliure per a estudi dels mitjans. Això afecta al temps del professorat i a la seva disponibilitat de temps per la preparació de recursos materials de cara a complementar la programació de la televisió general. Els recursos són també escassos i sovint els aparells de vídeo no estan disponibles

per a enregistrar o reproduir programes generals.

No sembla que puguin recollir-se especials experiències del Japan. Interessa la via que han obert respecte a la televisió general o de cadena que posa en contacte l'escola i la família. El que no esperàvem de Japan és que hi hagués escassetat d'aparells i que els mestres poguessin estar faltats d'equips igual com al nostre país.

LA PERSPECTIVA DELS MITJANS D'US COMUNITARI

El tercer enfocament sobre l'estudi de l'educació en mitjans parteix de la creença que les comunicacions poden ésser estudiades per la seva significativitat a la comunitat local de manera que els estudiants poden ésser educats per esdevenir productors de material que sigui d'interès per a la comunitat. Pot ésser vist com una forma de praxis a través de la qual grups de persones es comprometen ells mateixos en un procés creatiu - per exemple el vídeo comunitari - i d'aquesta manera provoquen canvis dins de la comunitat. Aquesta posició generalment va associada a una voluntat d'incrementar la consciència de classe dels individus i grups o simplement a promoure que cada persona pugui decidir una vida a la seva mida i tingui inquietud per participar en accions col·lectives.

Littunen (1974) del nucli impulsor de la "utilització dels mitjans d'informació per a enriquiment individual, cohesió i progrés nacional i de comprensió i pau entre els pobles mitjançant el coneixement de la vida dels altres" que treballa a la universitat de Tempere de Finlàndia denuncia que l'educació de la societat occidental no ha estat capaç d'adequar-se al creixement de la indústria de la informació

que ha estat el més espectacular de la societat capitalista.

"Mentre que el volum de producció de programes exhibit a la televisió dels països occidentals és produït comercialment cosa que correspon, en principi, als objectius liberals de l'educació, els resultats en canvi estan en total contrast amb aquests objectius: increment de la passivitat cultural, semianalfabetisme, consumisme, competició sobre equips materials per comptes de capacitats socials i solidaritat entre els homes." (Citada per Halloran-Jones).

Littunen suggereix els tres objectius centrals de l'educació en mitjans de masses a l'era electrònica: 1) Una autèntica necessitat informativa d'amplis sectors de la població que afecta al bon desenvolupament de la democràcia de les modernes societats industrials. 2) Facilitar la consciència cívica de les pròpies necessitats i interessos tan en la vida diària com en un context social ampli. 3) El progrés de qualsevol educació en mitjans de masses està limitat per l'abast de la política cultural nacional en general i de la política de programació de les empreses de tele-ràdio-difusió. Sense un esforç de coordinació per part de les polítiques educativa i comunicativa no es poden esperar resultats significatius en la millora dels usos culturals dels mitjans de masses. (Recollit per Halloran-Jones: 116).

En una orientació pròxima a aquesta perspectiva estan els països o, més precisament, realitzacions de països que es ressenyen tot seguit segons que recullen Halloran i Jones al seu informe.

I T A L I A

La ràdio-televisió italiana ha quedat liberalitzada a partir de 1976 quan s'ha admès la publicitat als canals privats de televisió. Els dos canals de televisió pública segueixen tenint limitada la publicitat al 5 per cent del temps total. La tradició cinematogràfica i de cine-clubs sovint lligats a organitzacions juvenils ha tingut un especial

tradició a Itàlia. Concretament ha tingut especial pes la 'Associazione Ricreative Culturale Italiane' (ARCI), una important organització d'educació en matèria de mitjans de masses o de comunicació d'orientació comunista/socialista que va ésser fundada després de la Segona Guerra Mundial i ha actuat en temps de lleure promovent un ús reflexionat i discutit del cinema especialment.

Malgrat aquesta tradició i com passa a la majoria de països, l'educació en mitjans de masses no forma part del currículum oficial. Els educadors des de 1974 han estat encoratjats a fer un ensenyament significatiu sobre el medi immediat dels infants i els mitjans de comunicació han estat una part important del procés d'aprenentatge. La RAI (entitat pública de la ràdio i televisió) té un departament de producció de programes educatius. Es produeixen programes de caràcter interdisciplinar per tots els nivells, primària, secundària i adults. Els programes són emesos fora dels horaris de programació convencional i es distribueixen còpies a les escoles i a d'altres centres culturals i associatius. Es publiquen materials auxiliars així com la guia de les emissions mensuals que esta a la venda als quioscs. Amb tot, aquesta empresa té poca incidència a les escoles, d'una banda perquè es reproduïxen en vídeo els sistemes tradicionals d'ensenyament i de l'altra perquè són pocs els mestres disposats a articular-ho bé amb la programació didàctica en comptes d'utilitzar-ho com a complement de farciment.

El cas particular de Bologna és un exemple del vincle que es pot establir entre els mitjans de comunicació i la localitat. Aquí l'educació en matèria de mitjans ha estat influïda per un govern local comunista. Mestres, pares i treballadors de serveis comunitaris col·laboren conjuntament amb la cinemateca municipal per alliberar l'espectació del cinema dels tòpics més significatius. També hi ha diferents

col·laboracions amb la ARCI en diversos projectes de vídeo.

Les escoles fan l'intent de preparar els estudiants per a la vida que trobaran quan deixin l'entorn escolar. "Hi ha dos importants elements en el funcionament de les escoles: en primer lloc la creença que els infants han d'experimentar el món real en el seu aprenentatge i així arribar a entendre com funciona; en aquest sentit cadascú és un educador potencial i la gent del veïnat són recursos. En segon lloc, així com l'accent es posa en la comunitat local, altres institucions educatives, incloent les dedicades adults, contribuiran en un tema determinat (ex: 'Resistència i Perills del Feixisme'). (Halloran-Jones: 119).

Una altra línia de treball ha estat la de l'anomenat 'cinema de recerca'. Consisteix en incorporar els infants a la creació fílmica amb major o menor participació i sempre amb el suport tècnic dels adults. Això que va ésser assajat el 1965 amb infants disminuïts mentals, s'ha dut a terme en determinats centres d'educació primària. No cal dir que avui, vint-i-cinc anys després i amb la disponibilitat d'equips de videocinta enregistratora (VTR) i els baixos costos del material fungible és una forma de treball que està a l'abast de totes les escoles. Els infants aprenen a interpretar els continguts fílmics o vídeo-gràfics perquè ells mateixos són aplicadors de les tècniques de realització. Amb tot, no hi ha constància que aquestes activitats s'hagin estès de manera sistemàtica i generalitzada i cal atribuir-ho a problemes organitzatius més que a problemes d'equipament i de costos econòmics.

B H A R A T

(UNIO INDIA)

En considerar la situació de l' Índia cal tenir present el seu diferent desenvolupament cultural respecte a occident i no oblidar els contrastos interns que fan que no es pugui parlar d'una realitat cultural única. L' Índia són: 22 estats, 16 llengües, 51 dialectes, 87 dialectes tribals parlats. La població és rural en un 80 per cent i la televisió és encara un mitjà minoritari. El mitjà de masses per excel·lència es avui encara la ràdio que arriba a un 81 per cent, malgrat cobrir solament el 69 per cent de la geografia del país. Atès que la gran majoria del país, la població rural, és encara analfabeta, la ràdio esdevé el primer contingut de la comunicació de masses produint-se un efecte inèdit: sense haver passat pels diaris, s'accedeix a la ràdio. La ràdio esdevé un mitjà que aporta significació i difon costums i continguts de caràcter social i moral si bé l'efecte de comunicació persuasiva encara queda en segon terme.

L'experiència d'emprar la televisió en els ambients rurals més aïllats va ésser duta a terme entre 1975 i 1976 a través del 'Satellite Instructional Television Experiment' (SITE) que la NASA va posar a disposició de la televisió índia. Durant un any es varen emetre diàriament programes a més de 2.000 poblets de sis estats de l'Índia. En aquest cas, l'accés a imatges i veus va suposar un salt a la modernitat a a persones que no havien sortit mai del seu entorn rural. Encara que l'experiment no tenia uns objectius prèviament definits, aquests foren considerats en la seva avaluació. Amb caràcter primari: contribució a la planificació familiar, millorament de les pràctiques agrícoles i contribució a la integració nacional. Amb caràcter secundari: contribució a la generalització de l'escola i de l'educació d'adults, contribució al reciclatge del professorat, millorament de la formació ocupacional i

millorament de la salut i la higiene.

De les tres hores diàries d'emissió, prop de mitja hora (22 minuts) era dissenyada per a escolars entre 5 i 12 anys i s'emetia al matí de manera que a l'entorn de 95 infants es congregaven davant d'un aparell de televisió. A la tarda s'emetien unes dues hores de programació per a adults, si bé eren vistes en locals comunitaris i els infants podien seguir-les amb els adults. Cal dir que l'avaluació ha estat recollida per antropòlegs de camp, és a dir, investigadors que han estat vivint i participant en la vida del poble.

Objectius d'un enriquiment general dels infants poden haver estat: ajudar els infants a adquirir hàbits de vida comunitària; millorar els seus conceptes bàsics, i les capacitats en llenguatge, nombres i tecnologia; infondre hàbits d'higiene i vida sana; promoure sensibilitat estètica; fer-los conscients del procés de modernització de la vida i de la societat al seu entorn. Els objectius eren realment excessius per a una emissió de 22 minuts i bona part dels continguts no estaven a l'abast dels infants doncs no havien estat expressament preparats pensant en el seu entorn d'experiència, però, a pesar de tot "no es trobaren significatives diferències d'aprenentatge escolar entre els grups exposats al SITE i els grups que no havien seguit el SITE" (Shukla, 1979. Recollit per Halloran-Jones).

Els efectes produïts sobre els adults són més clars. En una societat en desenvolupament les emissions per a reciclatge de mestres acompanyades de materials escrits han estat de gran utilitat. En el cas de treballadors aplegats per seguir col·lectivament emissions de televisió així com participar en la producció de programes amb equips portàtils, la presa de consciència ha estat motiu de conflicte amb terratinents que han boicotejat les activitats.

En un país en desenvolupament, l'accés als mitjans de comunicació està directament relacionat amb el nivell socio-econòmic. Així en un estudi sobre els joves estava relacionat amb el context familiar: els mitjans de masses corresponien a la classe mitjana i alhora que creixia el nivell socio-econòmic creixia l'accés a televisió, diaris i revistes. Els joves de més baix nivell solament disposaven de ràdio o només tenien accés al cinema. En el cas de l'Índia la televisió serà encara durant molts anys un mitjà privatiu de gent urbana i adinerada.

La valoració de l'experiència té el seu interès. ¿La tecnologia podia facilitar un salt qualitatiu en el desenvolupament cultural i educatiu d'un país en vies de desenvolupament? "Com Hartmann ha posat de manifest, pot tractar-se del cas d'excés de confiança en la tecnologia occidental en el camp dels mitjans de comunicació que porta a un abús de recursos. Hom es pregunta si la televisió per satel·lit i una cara tecnologia són els millors mitjans per enriquir la majoria de la població." (Halloran-Jones, 126).

Raghavan, essent secretari de la comissió de premsa de l'Índia (1982) redactà un informe on assenyala una sèrie de desajustaments polítics que cal resoldre. La iniciativa SITE és lloable però el que se n'ha seguit no ha estat impressionant com calia esperar. La superficialitat administrativa queda palesa en no haver previst la necessitat d'electricitat a les àrees rurals i haver hagut de comprovar el baix rendiment dels televisors activats amb bateria. Un altre exemple de fracàs és que solament disposava d'estudis de producció una de les sis estacions emissores en medi rural i tota producció ajustada a la regió immediata era impossible. Altres dos centres de producció-emissió estaven situats a ciutats on hi havia gran nombre de classe mitjana i alta que disposava d'aparells de

televisió i justament el que esperava era entreteniment mentre que les emissores venien obligades a donar prioritat als programes d'interès rural.

Possiblement aquestes valoracions finals no siguin tan allunyades de la nostra realitat. Cal qüestionar en qualsevol situació perquè apuntar als millors mitjans, als més avançats, als més perfeccionats. Massa vegades, disposar dels millors mitjans condueix a resultats tan o més limitats que amb mitjans més modestos. El principi serà d'aplicació a la nostra realitat marcada pel consumisme, també en l'àmbit cultural i educatiu.

A M E R I C A L A T I N A

Amèrica Latina és un subcontinent amb diversos estats però pot considerar-se com una identitat cultural, la qual cosa no exclou que dins de cada país hi pugui haver importants contrastos. La ràdio és un dels mitjans més rellevants a Amèrica Latina (29 receptors per cada 100 habitants front als 34/100 de la República Federal d'Alemanya com a indicador de comparació). Amb tot, es diu que l'organització és caòtica, comercial i anticultural per bé que gradualment vagi canviant. Les petites emissores es dediquen elles soles a programes educatius i socio-culturals. Aquests és el potencial de les emissores de curt abast per al desenvolupament i presència de la veu de la gent senzilla.

"L'estructura de les emissores comercials, les seves emissions en estil occidental i tot això tendeix a desacreditar les tradicions i la cultura indígena - un exemple d'alienació cultural, especialment contra els habitants més pobres. Contra aquest passat d'aquesta mena de comercialisme occidental, les més petites estacions de ràdio pretenen comunicar amb la població rural. Les organitzacions de 'ràdio escuela' emeten lliçons de matèries que van des de l'alfabetització fins a continguts d'interès local i general per a les comunitats rurals." (Halloran-Jones: 127).

Les ràdio-escoles, és a dir les escoles a través de ràdio generen una forma d'escoltar col·lectiva. Van ésser introduïdes fa trenta anys per l'Església Catòlica completant les emissions religioses amb formació general. Progressivament es varen introduir materials impresos i persones que poguessin ajudar com a monitors. El model s'ha emprat molt sovint als diferents països d'Amèrica Latina i els trets generals han estat: s'ha adreçat a audiències rurals amb urgents necessitats educatives; l'aprenentatge es

reforçat amb monitors locals que actuen en trobades d'aprenentatge en grup; han partit d'estructures organitzatives existents al medi rural, com ho són les parròquies. El seu impacte ha estat malgrat tot petit i no és probable que arribi a ser molt gran.

"A l'América Latina, una comunicació participativa és la clau de l'educació en mitjans de masses. A molts dels més importants enfocaments de l'educació en mitjans d'aquesta àrea geogràfica, hom troba una forta influència de la filosofia de Paulo Freire. L'èmfasi és posat en la participació activa en el procés del mitjà i en els petits mitjans generats localment. També ha estat influït per l'anàlisi semiològica, especialment l'anàlisi de la ideologia capitalista de Dorfman i Mattelart. L'enfoc Freireà ha estat aplicat a l'educació d'adults per les ràdio-escoles juntament amb algun mitjà de grup i d'altres formes de comunicació popular. Hi ha hagut alguna adaptació a l'educació formal per a infants i joves. Això compromet ambdues a una visió i escolta crítica i a l'ensenyament d'habilitats pràctiques en el procés de producció." (Halloran-Jones: 128).

La introducció de pràctiques de producció amb mitjans de masses apareix en d'altres experiències i en diversos enfocaments de la pedagogia dels mitjans de comunicació. Així, Francisco Gutiérrez (1972) segueix l'enfocament del llenguatge total d'Antoine Vallet i proposa una metodologia específicament fonamentada en les formes i oberta pel que fa a continguts. Les formes significats a practicar de manera creativa i intel·ligent són: lectura i escriptura d'imatges fixes (pinzell, cambra fotogràfica); lectura i escriptura d'imatges mòbils (filmadora vídeocàmera); lectura i escriptura de sons; lectura i escriptura de signes lingüístics. Els continguts han de quedar oberts a la realitat, a les necessitats i a la cultura actual i no poden

presentar-se dividits en assignatures de pla d'estudis.

"En un món com el nostre, que es caracteritza per la facilitat en l'obtenció d'informació, els objectius programàtics de l'escola no poden quedar reduïts a omplir un programa de continguts o coneixements, per molt ben seleccionat i acomodat a les necessitats nacionals que estigui el susdit programa; s'ha de cercar primordialment proporcionar als alumnes els instruments i tècniques perquè sigui ell mateix qui assoleixi estructures i assimili tantes informacions que li arriben pels més variats canals i des dels més allunyats indrets. Sabem que la comunicació satelitzada pot generar la universalització de la cultura." (Gutiérrez, 1972).

"L'estructura escolar fonamentada en la informació (classes magistrals, exàmens i diplomes resulta un contrasentit per als nostres dies. Hem de posar a una banda l'aspecte netament informatiu, per aconseguir que els educands, treballant amb la informació que la societat posa al seu abast assoleixin els processos de formació lògica, creació de l'esperit crític i estímul de la capacitat de reflexió, de judici i d'avaluació' (citant a Oliveira Lima). Podem tenir la plena certesa que amb una mica d'enginy i de preocupació, l'alumne pot obtenir 'al carrer' tota la informació que pogués transmetre-li l'escola. Aquest és el motiu pel qual la nostra metodologia substitueixi els 'professors i llibres de text' pels mitjans de comunicació social (no per les tècniques àudio-visuals). Així el professor torna a ocupar la seva qualitat d'educador i l'escola es converteix en un centre d'investigació, de recerca, de prospectiva. En realitat és preparar els joves cap a l'imprevisible, desafiant-los amb l'esdevenir de cada dia." (Gutiérrez, 1972: 167-168).

Gutiérrez acaba afirmant que cal anar cap a un model cibernàtic d'educació. La utilització dels mitjans de comunicació social no és una qüestió de motivació com poden ésser-ho alguns mitjans àudio-visuals. Els mitjans de comunicació social donen la pauta, tant de les formes com dels continguts de l'escola.

Totes aquestes consideracions, pensades a partir de la realitat de l'Amèrica Latina, resultat de la reflexió i de la pràctica poden ésser vàlides al nostre context. En realitat han constituït la resposta única possible per aquells nuclis de població que quedaven fora dels entorns de cultura minoritària tradicional. Però cada dia són més els sectors de població que no troben cap motivació per la cultura de sempre. Són persones que viuen segons les necessitats i realitats d'avui i que solament a partir d'aquesta poden interessar-se per altres realitats culturals de caràcter simbòlic.

S'han desenvolupat programes a Uruguay, a Bolívia, al Brasil. Sempre en els barris més pobres i en nuclis de

població marginal. Això demana una clara opció de caràcter social i posa de manifest que cal un canvi, no solament del contingut i de l'estructura dels mitjans de comunicació, sinó de la societat en conjunt.

Un cas singular és el de Cuba on un govern fort i autoritari posa els mitjans de comunicació a disposició de determinades finalitats sota directrius polítiques. Aquest model té un clar doble vessant: d'una banda ha estat possible una important i extensa alfabetització i culturització de la població en pocs anys; de l'altra s'ha exercit un rigorós control ideològic.

Ja durant els anys seixanta es va fer ús de la ràdio i la televisió per compensar la falta de preparació dels mestres que varen dur a terme la intensa campanya d'alfabetització. Acabada aquesta alguns dels professors varen ésser capacitats per incorporar-se al servei de tele-ràdiodifusió a través d'uns cercles d'interès on podien especialitzar-se en emissió, operació en àudio o vídeo, redactors de 'scripts', periodisme, publicitat...

Urivazo (1984) recull dades de l'emissora 'Radio Victoria de Girón' que emet sis hores diàries per als estudiants adolescents que treballen en plantacions de cítrics amb la següent distribució setmanal: 10h. d'informació diària d'activitats dels establiments educatius, informació sobre esports, sobre progressos en les plantacions...; 4:25h. d'informació general nacional i estrangera; 9:45h. de notícies i informació sobre cultiu de cítrics, educació militar i patriòtica, tendències de les organitzacions juvenils; 1:20h. de butlletins de notícies; 3h. de guiatge metodològic i educatiu, 2h. de matèries científiques i tècniques, 1:30h. de programes d'anàlisi, culturals i instructius; 10h. de programes musicals incloent incisos d'interès general.

El cas de la ràdio és especialment interessant i en canvi solament serveixen situacions de veritable necessitat. Actualment, amb la profusió d'emissores és escassíssima per no dir nul·la la programació cultural o educativa adreçada als adolescents i joves. També al nostre país va ésser important el batxillerat radiofònic quan no hi havia gaire possibilitats d'anar a un institut. L'oferta de ràdio, igual que la que avui ofereix Ràdio Nacional 'Ràdio 2' és

substitutiva de la presència a classe. Hom es pregunta per què no s'enriqueix i es multiplica la potència de l'educació formal amb emissions radiofòniques que puguin ésser repeses a les classes introduint una dinàmica renovadora. De fet, els adolescents i joves són els més assidus oients de la ràdio: música, esports i poca cosa més acaparen constantment la seva atenció, una atenció que no té cap relació amb l'activitat escolar.

En altres casos dels països llatino-americans com en el cas de Brasil potents organitzacions que controlen xarxes d'emissores produeixen programes que legitimen les organitzacions públiques i privades evitant aquells continguts i idees que puguin esdevenir rupturistes. Segons Mazzi aquests aspectes negatius inclouen: colonització cultural amb imposició dels valors urbans, deteriorament de la cultura popular; imatges estereotipades i èmfasi en la fantasia; èmfasi en el consumisme. No podem parlar però que hi hagi hagut un examen crític sistemàtic de les produccions i organitzacions del Brasil. Però sí que podem parlar d'un control ideològic equivalent al de Cuba exercit de manera indirecta.

En tot cas, en aquest context, poden produir-se alternatives diferents, encara que petites, que comporten la propagació de diferents valors i concepcions del món i del sentit de la vida.

S'ha dut a terme el projecte LCC per part de la Brazilian Christian Union of Social Communication a Sao Paulo. El principal propòsit era inicialment presentar el missatge cristià. Després s'hi han afegit estudis i debats sobre fenòmens socials implícits al sistema comunicatiu. El projecte ha arribat a estructurar-se en tres cursos. 'Communication Systems Analysis', 'Communication and

Education' i un més pràctic encaminat a preparar animadors de l'església per participar en activitats de comunicació social.

Un altre projecte, el TAT dut a terme pel denominat 'Instituto Methodista de Ensino Superior' és similar a l'anterior i s'ha dut a terme a la mateixa àrea de Sao Paulo. El projecte compromet a pares i mestres i es desenvolupa en seminaris conduïts per professors de comunicació de l'Institut. Aquest programa posa de manifest la contribució que les universitats poden fer a la vida comunitària.

Una experiència singular sobre l'ús de la premsa al Brasil és la que presenta Dymas Joseph (1984: 260-276). No es tracta d'introduir la premsa com a complement sinó que és un mitjà imprescindible per a una informació actualitzada que els clàssics llibres de text no poden garantir i que el mestre podrà tenir a l'abast, possiblement gràcies a la informació periodística que és l'única que s'actualitza diàriament.

'...encara no està prou establert per a l'escola ésser part de la realitat; s'ha d'arribar a una 'creació receptiva' capaç de formar (no tan sols amb els professors o amb els alumnes sols) els contorns d'una vida encara desconeguda -la qual serà la vida dels alumnes anys després quan hauran deixat la classe. L'escola pot ésser el lloc on el futur és inventat, per estar en les fràgils però fortes mans dels infants i dels adolescents. (...)

L'educació rarament prepara l'individu per adaptar-se al canvi. Es cert, no obstant, que el procés ensenyament-aprenentatge està essent constantment enriquit per un ampli ventall d'ajuts tècnics. Es així mateix cert que l'escola està cedint en la seva pretensió de monopolitzar les funcions educatives de la societat. Es en aquest context que els mitjans, i en particular la premsa -que posa a disposició notícies per a ésser emprades com a eines d'aprenentatge- pot servir d'alternativa pedagògica. (Dymas Joseph, 1984: 262-263).

L'experiència fou duta a terme pel diari 'Jornal do Brasil' que va posar en funcionament un departament d'educació. Després d'unes trobades entre periodistes, promotors culturals i alumnes d'edats compreses entre 13 i 18 anys és va arribar a la idea de crear una agència editora volant. Uns grups d'alumnes varen ésser seleccionats entre la

població escolar per dur a terme l'experiència sense el currículum i l'horari escolar però amb la possibilitat de servir-se de les classes i dels edificis fora de l'horari escolar.

Els alumnes participants varen conèixer en primer lloc com es fa un diari. Seguidament els alumnes varen començar a practicar amb un 'diari parlat' millorant les seves capacitats comunicatives i un 'diari mural' on els alumnes presentaven notícies amb l'exigència que havien d'ésser renovades cada dia. Posteriorment s'obrí una secció d'esdeveniments propers que admetia anuncis i comunicacions que s'ordenaven cronològicament i es retiraven quan caducaven. Després d'un mes es passà a la realització directa d'un diari que reflectís la seva pròpia experiència. Els alumnes treballaren en grups en la realització de primeres planes de diari. Els alumnes treballaren en cooperació segons l'estil proposat per Freinet i es posava de manifest l'esperit d'equip per resoldre tots els problemes que es plantejaven.

En base a aquesta experiència singular es va dur a terme un programa per activar de manera total una àrea que comprenia unes 2000 escoles. Els equips de redacció del grup editorial els formarien ara un club de lectors del periòdic que consistiria en dues publicacions. Una per alumnes i mestres i una altra destinada exclusivament als mestres. El primer es configura com a 'periòdic mural' segons l'experiència inicial: Periòdic Mural del Brasil que es publica quinzenalment i es distribueix gratuïtament per correu a totes les escoles. Amb la tramesa s'envia també el Periòdic dels Professors, un quadern de setze pàgines amb suggeriments d'utilització de les notícies del periòdic mural així com noticiari educatiu, ressenyes bibliogràfiques, resums de teories pedagògiques i de tècniques didàctiques.

Dymas no dóna a conèixer una avaluació de l'experiència que al moment de redactar l'informe feia dotze anys que funcionava. L'autor està segur que les diferents seccions del periòdic mural han anat contribuint a desvetllar la capacitat d'informació a partir de la premsa i ha desenvolupat la consciència crítica i ho demostra el fet que les seccions s'han anat redefinint a través de la seva mateixa interacció. Es una experiència interessant de la qual n'hem vist en exemple semblant en llengua castellana. Es el cas de 'Primeras Noticias' de la Asociación de Prensa Juvenil que en la seva segona època ha endegat una publicació mensual doble, la dedicada als professors i la dedicada als alumnes. 'Primeras Noticias. Juvenil' no ha estat periòdic mural sinó manual i tot i haver incorporat interessants realitzacions d'infants de diferents escoles, ha hagut de farcir pàgines de continguts marcadament convencionals.

LA PERSPECTIVA DEL CONEIXEMENT AUDIO-VISUAL ⁴

Aquest enfocament s'orienta a incrementar el coneixement dels estudiants. Segueix clarament la teoria comunicativa i el model semiòtic textual considerat en els paradigmes de la recerca comunicativa. El seu desenvolupament és recent i té els primers defensors a France, Italia i Great Britain.

Es tracta de desmitificar els mitjans aportant elements de coneixement i anàlisi així com d'estructura de producció dels mitjans per tal que se sàpiga que no són pur reflexe de la realitat o de la societat i en concret que la televisió

⁴ Optem per traduir 'consciousness' per coneixement encara que tingui un sentit de comprensió cara la presa de consciència.

no és 'una finestra oberta al món' sinó el resultat final d'una construcció social. S'ha de mostrar als estudiants el procés que regeix la recepció de ràdio, televisió, periòdics, revistes, films i música que és el de la MEDIACIO. El mitjà que es presta millor per ell mateix a aquesta anàlisi és la televisió, si bé es tracta d'un mètode similar al que ha estat emprat per a l'estudi del film." (Halloran-Jones: 136).

El principi estructurador d'aquest ensenyament és la ideologia. Es tracta de descobrir quina és la ideologia subjacent en els continguts presentats pel mitjà demitificant el missatge del mitjà en ell mateix. Això no és fàcil, afavorir el coneixement sense provocar una suplantació de la ideologia del mitjà per la ideologia del mestre que condueix l'anàlisi. L'important és que els alumnes vegin que allò que es presenta com a natural és una de les diverses representacions imaginades que fan els humans a partir de les seves condicions d'existència i del seu entorn de relacions. Un enfocament perfecte seria el que aconseguís aportar coneixement sense judicis de valor però atès que això no és possible, perquè els judicis de valor són part del coneixement que no és purament racional sinó emotivo-racional. Per ésser coherents amb una perspectiva de coneixement, si es desvetllen els judicis ideològics del contingut del mitjà, els judicis de valor del professor no han de estar tampoc encoberts.

F R A N C E

La perspectiva semiòtica ja va ésser emprada per 'La Revue du Cinéma, Image et Son' (publicació de la Union Française des Oeuvres Laïques d'Education par l'Image i par le Son). Desenvolupava una anàlisi del document audiovisual equivalent a l'anàlisi literària. També a mitjans dels

seixanta l'ensenyament amb mitjans a l'escola té un dels pioners en Antoine Vallet de l' 'Institut du Langage Total' de la Université Catholique de Lyon que ha format estudiants superiors en la teoria i en la pràctica de cambra i en la creació de productes de mitjans. Actualment s'està treballant en el projecte d'educació a la comunicació i a la televisió mitjançant equips de vídeo amb alumnes de 12 a 18 anys. També el 'Centre de Recherche et de Documentation Pédagogiques conjuntament amb 'Initiation a la Communication Audiovisuelle' (ICAV) estan promovent l'estudi estètic dels mitjans a la France tant a nivell de reflexió -ajudant els infants a analitzar la comunicació àudio-visual, com a nivell de pràctica - ajudant-los a expressar per ells mateixos i comunicar a través dels continguts àudio-visuals (Halloran-Jones: 138).

ICAV té disponibles tres cursos adreçats a alumnes d'ensenyament secundari. Un sobre la significació múltiple de la foto fixa, les sèries de fotografies i les imatges de publicitat. Un segon sobre imatges publicitàries, tires còmiques, curt-metratges. El tercer introdueix als elements de significació de l'anàlisi fílmica i els missatges codificats en imatges fixes.

A nivell governamental s'ha fet poc i amb poca decisió. La responsabilitat de l'educació en mitjans de comunicació ha passat per totes les institucions (Institut de la Recherche et de la Documentation Pédagogique, Office Française des Techniques Modernes d'Education, Centre de Recherche et Documentation Pédagogique, Direction Générale pour la Programation et la Coordination). Entretant, els professors de la France semblen estar dividits en dues postures oposades: aquells qui veuen en els mitjans, especialment la televisió, només com un suau entreteniment i una matèria no apta per a l'educació i, a l'altra banda, aquells que han arribat a donar-se que els mitjans de masses són forces que

han de ser tingudes en compte com a la societat encara que hom estigui insegur de com la matèria s'ha d'introduir a la classe. La majoria de professors comencen a ser conscients de la importància dels mitjans de masses però pocs estan segurs de com concretar un ensenyament en mitjans de masses.

G R E A T B R I T A I N

Algunes de les escoles més progressistes de Great Britain han iniciat la tendència de desmitificació. Els materials i recursos fornits pel British Film Institute són una ajuda a aquest tipus de treball. Hi ha alguns, entusiastes i actius, grups de mestres que veuen l'educació en mitjans de masses com una exigència per als ciutadans.

"Ens sembla que els mestres necessiten incorporar una més positiva actitud front a aquestes formes culturals. Necessitem estar atents al que fan els infants de les seves experiències de mirar i escoltar i estar encoratjant els infants a analitzar el procés a través del qual els mitjans comuniquen. Infants i mestres necessiten ésser conscients de la ideologia implícita en les convencions que ells poden fer servir i de les estructures polítiques i econòmiques dins les quals els mitjans operen. (Citats per Halloran-Jones).

Collins argumenta que aquest tipus d'entusiasme entronca amb idees liberal/progressistes més generals dels educadors, que poden ésser: l'experiència de l'infant ha de formar part del clima i contingut del coneixement escolar; centrar-se en l'infant és un element imprescindible per organitzar el coneixement escolar; les comunicacions de masses són agents de mitificació, una indústria del coneixement que construeix una determinada visió del món emascarant la seva real naturalesa i es fa necessari un programa de desmitificació a l'escola. (Citats per Halloran-Jones: 140).

Aquest plantejament és una rèplica al currículum acadèmic tradicional i a les rígides relacions dins l'escola. "Es vist com una manera de d'alliberar les relacions entre

l'equip de professors i els alumnes." Una prova d'aquesta orientació és quan s'encoratja els alumnes a esdevenir productors aficionats de cinema, productors de televisió, equips de filmació i tot això. Les pràctiques estan avui a l'abast: preparar i produir un programa de ràdio convenientment sonoritzat, preparar un guió de televisió i fer una curta producció en vídeo.

El primer Certificat d'Educació Secundària cursat amb estudis fílmics és de 1972. Avui, bon nombre dels cursos d'estudis fílmics inclouen seccions de la indústria cinematogràfica, examinant la producció, la distribució i la publicitat; el paper del director, l'anomenat 'Star System'... Darrerament s'aborda el llenguatge dels mitjans i de la imatge i es procedeix a una anàlisi semiòtica. Es poden examinar els relats de ficció i les formes de no-ficció com documentals i relats informatius.

El professor Masterman de la universitat de Nottingham ha abordat amb tota mena de detall un enfoc d'ensenyament sobre la televisió que alhora que clarifica qüestions teòriques, planteja els problemes i presenta una sèrie de propostes pràctiques sens dubte sobre la base de la seva pròpia experiència de mestre a l'escola primària i de professor a l'escola secundària. Aborda de manera concreta i compromesa qüestions de didàctica i organització:

- * La didàctica per ella mateixa té primordial importància i ha d'ésser constantment discutida i revisada atès que:
 1. és imprescindible que el grup vulgui ésser realment ensenyat.
 2. la desmistificació de les imatges de televisió probablement comporta un major èxit si sequeix des d'un principi un examen d'exemples ben concrets de la mistificació que enganya dins l'experiència institucional immediata dels alumnes.
 3. els coneixements desenvolupats en aquesta àrea poden alimentar directament l'anàlisi de gran quantitat de material de televisió. (...)

Seria possible substituir l'aprenentatge alienat per l'aprenentatge real: si els alumnes poden arribar a veure les tasques com a fins rellevants en elles mateixes igual que les formes d'acumular qualificacions; i si els professors poden posar al centre de l'experiència educativa el desenvolupament de la ment de cada alumne individualment tan sovint com donar matèria de programa.

L'adquisició d'informació jugarà una petita part als estudis de televisió i en canvi serà molt important el procés de desenvolupament mental. Els continguts aparents són més significats cap a un fi i les opcions dels diferents aspectes de la televisió que són estudiats haurien d'ésser deixats el més oberts possible de manera no fos cas que els gustos individuals i els interessos actuals poguessin quedar totalment ofegats. El que és significatiu en primer lloc és la interacció crítica de la ment de l'estudiant amb el material, més que les característiques del material per ell mateix. Caldria afegir aquí que els estudis de televisió per ells mateixos no han d'ésser obligatoris però sí una part d'un sistema d'opcionalitat ample i extens dins del currículum escolar." (Masterman, 1980: 27-29).

Assenyala així mateix com hi ha importants decisions organitzatives que afecten al sistema escolar en conjunt per tal que pugui encaixar la televisió com a instrument i contingut d'aprenentatge:

"Abandonar les qualificacions (les notes) és el primer pas cap a una més humana i orgànica aproximació a l'aprenentatge. Quan les qualificacions desapareixen, aleshores, per art de màgia, desapareixen també algunes dels més nocives menes de conductes de classe -trampes, còpies, manipulació de notes i d'altres immadures manifestacions de competició.

Un dels perills dels estudis de televisió és que fàcilment poden degenerar en veure-discutir-escriure segons models d'activitats limitats i estereotipats. Per aquesta raó l'èmfasi de les pàgines que segueixen serà fet sobre les activitats i els exercicis de participació.

Un grau amplament exitós de l'ensenyament, rarament reconegut pels autors pedagògics, depèn sobretot de l'habilitat del mestre d'organitzar les minúcies de la vida escolar preveient les situacions de risc i preparant pels seus alumnes les millors condicions de treball." (Masterman, 1980: 29-37).

Masterman aboga per una aula especialitzada on es disposi de tot l'equipament necessari per a desenvolupar activitats escolars amb la televisió. El professor, en canvi, no ha d'estar exclusivament dedicat als estudis de televisió i impartirà d'altres matèries o àrees.

Els capítol de l'obra de Masterman que segueixen apleguen un seguit de propostes d'activitats pràctiques i exercicis detallats. S'aborden els següents epígrafs: Tele-alfabetització 1 - exercicis sobre percepció i comunicació no-verbal. Tele-alfabetització 2 - Inici a l'anàlisi de Televisió i introducció als conceptes televisius. Les notícies de televisió. El futbol a la televisió. Especificitat de la televisió i planificació de programes. Pràctica en treball televisiu. Gèneres televisius. Educació social, política i estètica a través de la televisió.

Si es pot arribar a desenvolupar tot aquest treball a partir de la televisió i els seus programes, es possible que amb els continguts de televisió no s'apregui res com a tal però comença a dissenyar-se una manera diferent, actual, de desenvolupar les capacitats personals que qualsevol aprenentatge ben orientat pretén desenvolupar. S'acompliria possiblement la mateixa funció que durant molts anys es va aconseguir amb el llatí com a matèria formativa en tants alumnes que l'estudiaven sense que de manera directa haguessin de fer-lo servir en els seus estudis o treball posterior. La diferència però és fonamental, atès que malgrat els seus orígens poc nobles, la televisió generalitza uns continguts i conforma un llenguatge actual que està a l'abast de tota la població.

A Great Britain s'ha desenvolupat més per a l'Educació Secundària que per a la Primària igual que en la majoria de països. Per als estudiants de 14 a 16 anys hi ha dos anys durant els quals es poden cobrir els diferents aspectes de televisió i vídeo, cinema, ràdio, publicitat i premsa. Són quatre grans àrees de treball que els estudiants han de seguir: Alfabetització visual: anàlisi d'imatges, producció de posters, fotografies, muntatges i col·latges. Capacitació Tècnica: realització de scripts, relats i fotografies, tècniques d'entrevista, editatge en cinta, retolació en pantalla, muntatge de magazins. Organització Industrial de la Comunicació de Masses: propietat i control dels mitjans i inter-relacions entre diferents institucions. Efectes Culturals de la Comunicació de Masses: com els mitjans afecten els nostres ideals, actituds i creences; equilibri entre emissions de notícies i participació del públic. (Halloran-Jones: 145).

Collins veu tres raons per dur a la pràctica l'educació en mitjans de comunicació. La primera és per creativitat:

emprar una forma d'expressió que té valor per ella mateixa. La segona és l'adquisició d'habilitats o competències que permetin examinar el procés de mediació i comprendre el sistema d'emissió. La tercera practicar amb els mitjans per confrontar els resultats de la mediació.

Amb tot, malgrat que aquest enfocament estigui clarament formulat no s'ha generalitzat a les escoles britàniques i forma part encara solament dels projectes i d'assajos aïllats de mans de mestres voluntaristes i de reflexions compromeses per part de professors universitaris.

I T A L I A

L'informe de Halloran i Jones no aporta informació de les realitzacions recents a Itàlia en la perspectiva del coneixement àudio-visual. Realment es tracta d'una perspectiva de desenvolupament recent i a primera vista pot coincidir amb la perspectiva de mitjans comunitaris desenvolupada de manera particular a Bologna i a d'altres municipalitats del nord d'Itàlia. Però no pot estranyar gens que les investigacions i estudis de la semiòtica que tenen un gran desenvolupament a les universitats de Bologna, Torino i Milano i el model comunicatiu de l'anàlisi semiòtico-textual desenvolupat pel grup de comunicòlegs italians entre els que té particular influència Umberto Eco. Recordem la base de l'orientació consistent en aportar coneixement per via de l'anàlisi dels gèneres icònico-textuals i de les connotacions que poden arribar a girar el sentit de les denotacions.

En els inicis la perspectiva del coneixement icònic no ha arribat a formar part de l'escola i consisteix fonamentalment en una sèrie de reflexions i propostes sobre els infants i la televisió que és indubtablement el

paradigma dels mitjans de masses. Un grup de pedagogs de Bologna han dut a terme una recerca sobre la fruïció dels infants de la televisió, els diferents gèneres televisius, dies i horaris. S'han centrat en els infants de 2 a 7 anys i òbviament això afecta més a l'entorn familiar que a l'entorn escolar. Les respostes a una sèrie de jocs han estat la base de les observacions. Farné, de l'equip d'investigadors concreta quina ha de ser l'òptica d'una correcta pedagogia del mitjà:

"Conèixer directament això que veuen els infants a la TV no vol dir necessàriament mostrar apreciació per aquests programes, sinó més aviat crear les condicions per sortir del prejudici (i eventualment saber formular judicis), i sobretot per donar a aquests productes *experiència comuna*, posar-la en joc sobre la base d'una intencionalitat per part de l'adult que tendeix a obrir algun tipus de suggeriment utilitzant, per exemple, claus rodarianes¹ i munarianes⁶ més que tancar-ho amb una condemna pedagògicament sumària.

El segon factor és extra-televisiu en el sentit que no toca directament l'experiència de la televisió, però en un quadre sistèmic com és aquell en el qual s'orienta la nostra recerca pedagògica, és considerat pels efectes que pugui tenir propis en el camp del qual ens ocupem. Es tracta així de reforçar a tots els nivells la capacitat comunicativa dels infants; aprendre a expressar-se i comprendre els altres a través de la paraula i de la imaginació, la dramatització i el joc representa una estratègia fonamental que tendeix progressivament a posar l'infant en condicions de no sofrir els missatges, sinó d'*intervenir el seu missatge* que rep de diversos mitjans." (Farné, 1988: 146).

Bertolini, un dels impulsors del grup presenta algunes de les consideracions i propostes en clau explícitament pedagògica a les quals han arribat en la seva investigació. En primer lloc s'ha de reconèixer l'evident ambigüïtat del contingut de la televisió com a tal: si és un mitjà d'ocupació del temps lliure d'esplai i de divertiment, també és una manera d'expropiar de la realitat iniciativa en el lleure canalitzant l'activitat amb tendència a la uniformitat, a la passivitat i a la massificació; si és una font d'informació també és alhora un instrument de difusió d'una informació de part poc problematitzadora i que dóna o treu importància a la realitat; si és una manera d'atansar la cultura als grups

¹ Procediments del mestre i creador de contes i jocs de fantasia Gianni Rodari. També ha creat guions per a programes infantils de TV per a la RAI. (Nota nostra).

⁶ Desconeixem en aquest cas a qui es refereix.

minoritaris també és una manera de reduir i progressivament destruir l'especificitat cultural, les tradicions locals i la riquesa de la diversitat; si podem dir que representa un enriquiment dels estímuls en el pla sensorial, social i intel·lectual també és perillós realitzar els estímuls en clau de representació exclusivament fent que es confonguin realitat i ficció; si és un potent mitjà per ajudar l'infant a no sofrir el pes de la pròpia solitud (especialment en el cas de fill únic), és també el mitjà de condemnar-lo a una solitud real. (Bertolini, 1988: 205-207).

"Per això, en una interpretació realment sistèmica del fet educatiu, mantenim que s'hagi d'afirmar que el significat i el valor educatiu de la TV s'han de correspondre amb la modalitat amb la qual els pares exerceixen la seva irrenunciable funció, amb la capacitat de les diverses institucions educatives i escolars de representar per a tots els infants altres tants llocs d'activació de les capacitats no solament intel·lectuals, amb les orientacions culturals més àmplies de la societat organitzada i, comú amb la seva disponibilitat a predisposar les condicions materials més afavoridores a l'expansió existencial i al creixement dels infants, especialment en les àrees de densa urbanització (per no deixar els pares massa sols i carregats de responsabilitat educativa fatigant i sovint altament angoixant). etc." (Bertolini, 1988: 207).

Aquestes aportacions estan encara als inicis i el seu valor està en els resultats d'una investigació centrada en el comportament dels infants, en aquest cas els més menuts, "els fills de la televisió", davant l'oferta televisiva actual sensiblement més abundosa que fa quinze anys. Segueixen la perspectiva comunitària que ja té importants antecedents a Itàlia però sembla que la influència dels comunicòlegs de l'anàlisi semiòtico-textual s'hagués pogut deixar sentir més, accelerant la formulació d'alternatives més clares. L'edat dels infants fa que les propostes es remetin més al medi familiar, prioritàriament afectiu. Quan es tracti del medi escolar, i això és urgent, caldrà desenvolupar propostes de coneixement en base a les activitats de caràcter racional, siguin individuals o de grup. De fet, tot i coexistir en un mateix espai geogràfic, en unes mateixes universitats, sembla que els comunicòlegs i els pedagocs encara han de fer molt per posar el seu treball en comú: és un treball complementari i de la mútua col·laboració se n'ha de beneficiar la recerca comunicativa

i la recerca educativa per intervenir sobre una realitat que és única, és sistèmica com assenyalen els investigadors pedagògics d'aquest grup.

Una altra línia d'avanç, no catalogable però que cal considerar aquí perquè tot just està als seus inicis és la iniciada per uns escriptors de llibres per a infants. En realitat ells mateixos es reclamen seguidors dels suggeriments del mestre i escriptor per a infants Gianni Rodari. Les seves anàlisis i propostes es fonamenten en el continu contacte amb infants, generalment de quart o cinquè curs elemental, es a dir a l'entorn de 9 o 11 anys. Les trobades es fan a escoles o a les biblioteques i els infants tenen la possibilitat de trobar-se cara a cara amb autors i il·lustradors de llibres que han llegit o llegiran. Aquestes activitats s'emmarquen en programes de motivació de la lectura però, i això és important de notar-ho, han d'abordar inexcusablement el fet televisiu atès que forma part de la realitat i de la fantasia dels infants, abans que no hagin après a llegir.

Lastrego i Testa són dos escriptors de llibres infantils que aborden obertament el fet televisiu. Dues obres recents: *Dalla televisione al libro* (1988) i *Istruzioni per l'uso del televisore* (1990), possiblement insuficientment sistemàtiques des d'un punt de vista acadèmic però clares, comunicadores i decidides a provocar la intervenció tant a l'escola com a la família. Les propostes que llancen a mestres i a pares són concretes i abastables, possiblement no queden justificades científicament però són intuïcions que demostren conèixer els infants i el seu món interior, la falta d'eficàcia de l'escola en una activitat cultural tan elemental com ensenyar a llegir i la falta de dedicació dels pares als fills per tal que aquests es vagin fent adults al costat dels pares ja adults en contínua interacció personal. Si l'eficàcia de tals propostes no queda demostrada, també

cal considerar que algunes conclusions de les investigacions són explicacions i contatacions, a vegades tautològiques, que no arriben al seu final: fer propostes normatives o formular protocols d'actuació als mestres i als pares sobre l'ús dels mitjans de masses. Nosaltres recollim tota aportació que pugui marcar una camí de transformació de la situació actual: l'escola ignora la realitat de la televisió després de constatar la significativa influència que exerceix en els infants.

"Allò que es pot fer a l'escola" es plantegen Lastrego i Testa (1988) afirmant que són molts els treballs sobre llibres, televisió i comunicació de masses que un ensenyant pot fer pel seu compte i encara més si s'estableix la col·laboració entre diferents ensenyants. La biblioteca en bon funcionament és clau i ha de formar part de l'organització escolar: fer estimar els llibres, orientar els pares per la compra de llibres, defugir el llibre de text únic, estar al corrent del contingut dels llibres, promoure l'intercanvi o rotació de llibres entre els alumnes... sense perdre de vista la relació que s'estableix amb la televisió pel que cal desvetllar l'atenció dels pares sobre la higiene televisiva, acceptar el discurs sobre la televisió del qual els infants en són especialistes, utilitzar el televisor a l'escola com a instrument didàctic, ensenyar als infants a usar bé la televisió amb experiències pràctiques. L'ofici de pares ha de considerar el llibre com a element de relació plaent amb els fills: llegir als fills, oferir-los activitats diverses perquè no hagin de recórrer a la TV per avorriment, veure la televisió amb ells per comptes d'abandonar-los a la televisió.

Respecte a l'ús del televisor Lastrego i Testa (1990) aporten un llarg llistat de suggeriments, formulats de manera intuïtiva que coincideixen plenament amb les propostes que podem fer per a una intervenció educativa amb

plena fonamentació. Ajudar els infants a ésser ells mateixos diferents dels altres, veure la televisió amb els infants tot xerrant, establir un reglament de convivència amb el televisor, ajudar a seleccionar programes, evitar la censura oferint un joc o alternativa millor d'activitat, verbalitzar opinions i escoltar les valoracions dels infants, acordar el temps dedicat a la televisió, evitar els programes de matí i de nit, no privar de la televisió com a càstig... Aborden també la utilitat del vídeo-enregistrador, el laboratori de TV, la utilització de la vídeo-cambra. Proposen també activitats estratègiques com una setmana sense TV, desmuntar la publicitat, fer jocs de televisió... Iniciatives no en falten i hom es pregunta per què costa tant d'introduir aquestes iniciatives a l'escola i a qui correspon de donar criteris als pares respecte a l'ús del televisor.

Fins aquí doncs, la informació que hem pogut aplegar respecte als projectes, realitzacions i problemes duts a terme o iniciats als diferents països sobre incorporació dels mitjans de comunicació de masses a l'educació. La ressenya, encara que extensa és sens dubte incompleta i una visió tan general pot deixar de banda interessants realitzacions o enfocaments. Quan n'hem tingut notícia i ens han semblat interessants ens hi em aturat i hem incorporat comentaris que ho relacionessin amb la nostra realitat escolar i de mitjans de comunicació.

Esboçant conclusions

Assenyalem tres conclusions generalitzadores que pensem que no són refutables i si ho són seran tesis per al debat.

Primera: Els projectes i realitzacions s'han centrat prioritàriament en l'educació secundària, amb alumnes a partir dels dotze anys. Encara que als primers cursos conserva alguns trets d'educació bàsica, generalment es presenta a través de matèries optatives que segueixen dominantment alumnes que s'orienten per especialitats relacionades amb la comunicació i la realització en mitjans àudio-visuals. L'educació en matèria de comunicació queda restringida a determinades assignatures. No han calgut modificacions organitzatives importants i les dificultats més importants s'han vist en la disponibilitat d'instal·lacions i equip tècnic i en la formació de professorat competent.

Segona: Els infants de l'educació pre-escolar i primària, d'entre tres i dotze anys, i particularment els d'ambient socials menys afavorits són els més influïts pels mitjans de masses, els mestres se'n queixen constantment i en canvi és on s'han elaborat menys projectes i s'han fet menys realitzacions sobre utilització dels mitjans de comunicació i els seus continguts a l'educació global. Tampoc la família té una intervenció sobre els infants davant dels mitjans de comunicació de masses i en general no s'ha previst qui pot orientar i formar els pares en aquesta qüestió.

Tercera: Les poques iniciatives amb alternatives precises, independentment de la valoració que se'n pugui fer, procedeixen de grups o associacions no-governamentals mogudes per conviccions socials, humanes o religioses que han iniciat les seves realitzacions als seus àmbits d'influència i que estan influïnt ja sobre l'organització pública del servei educatiu. Recordem els casos d'Austràlia, Deutschland B.D., France. Hem comprovat així mateix que els millors programes infantils, siguin sèries de dibuixos, o sèries de ficció exhibits a Espanya procedeixen d'aquest

països: Australia, Deutschland B.R., France. Són millors programes per la qualitat del guió, per la delicadesa dels personatges i perquè promouen valors humans. En altres casos, i amb menys capacitat organitzativa general, es tracta de mestres entusiastes i actius que incorporen activitats relacionades amb els mitjans de comunicació de masses a les seves classes sense repercussions més àmplies.

Va essent hora de veure confluïr els esforços dels mestres i de grups que assumeixen responsabilitats socials i culturals amb les aportacions de la investigació de pedagogs i comunicòlegs de manera que es prenguin les oportunes mesures de política i administració educativa. La transformació del model educatiu-comunicacional solament és possible a aquest nivell.

4.4.

ELS INFANTS I JOVES
US I CONSUM DELS
MITJANS DE COMUNICACIO

En deu anys els aparells de comunicació han penetrat a les nostres llars

L'accés de la població al consum de mitjans de masses i aparells o materials de comunicació ha estat espectacular en els darrers anys. Si al 1970 més d'un setanta per cent de les famílies tenia un televisor en blanc/negre i una o dues ràdios-transistors, el 1980 aquesta mateixa proporció de famílies disposava de televisor en color, ràdios i magnetofons-cassette. A partir de 1981, en els darrers deu anys hem presenciat o estat protagonistes de l'evolució més vertiginosa. Fins el 1980 el vídeo era un aparell tècnic professional, pesat que solament enregistrava blanc i negre.

A partir d'aquest any es comença a comercialitzar el vídeo en color. L'accés als aparells electrònics d'imatge i segueix una trajectòria singular.

Aquest procés no és casual i podem assenyalar una sèrie d'esdeveniments socials que jalonen salts d'increment en l'adquisició d'aparells de comunicació de masses. En primer lloc, cal contemplar com la crisi ocupacional dels anys vuitanta, que afecta a adults que potser disposen de sou d'atur i també a joves que ni estudien ni treballen, comporta més consum de temps que s'ha d'omplir amb alguna activitat.

El Mundial de Futbol'82 d'Espanya és una bona ocasió per estendre el vídeo. Un de cada quatre alumnes ja tenia vídeo mentre la majoria de mestres no en tenien. A les escoles no n'hi havia. Cap al 1984 comencen a adquirir-se magnetoscòpis que paguen les associacions de pares d'alumnes. El Departament d'Ensenyament comença a distribuir equips.

La cursa pels aparells de comunicació, gràcies a l'abaratiment dels preus, ha estat rapidíssima. Els alumnes però sempre han anat per davant de l'escola i generalment també per davant dels mestres. Avui la majoria, la quasi totalitat dels alumnes disposa de ràdio-cassette o walkman, vídeo, cadena musical i cada vegada són més els que disposen d'ordinador.

Infants i joves són els més entusiastes consumidors de comunicació de masses

Aquesta evolució tan ràpida pot posar de manifest com els alumnes tenen accés als mitjans de comunicació amb un ús habitual d'aparells i conseqüentment a un consum de continguts que no té prou o cap ressò a l'activitat escolar. Cada dia més, un aparell àudio-visual es pot convertir en un regal que es fa a un infant o jove que ja té de tot. De fet els adults fan el regal perquè troben a un preu assequible un aparell que ells mateixos, adults, haguessin volgut tenir fa anys quan per al seu poder adquisitiu valia mols diners. Així a un infant o noia d'educació bàsica se li regala un walkman, ràdio-cassete estéreo amb equalitzador o una minicadena, una cambra fotogràfica compacta o fins i tot un televisor de 6 polzades que tindrà a la seva habitació per a ús individual. Disposa de tots aquests aparells i disposa dels aparells d'ús familiar: gran televisor, vídeo, cadena musical i ràdio i, potser també, vídeo-cambra i ordinador. Es possible que res d'això li serveixi per al treball

escolar, ben al contrari, tot és motiu de distracció i dificultarà que l'alumne faci els problemes o operacions de matemàtiques o faci els resums o exercicis de ciències socials.

Vegem quin és l'entorn comunicatiu d'un infant o adolescent típic. Un infant de 8 anys està a l'escola 5 o 6 hores; al matí pot haver vist la TV de 8:00 a 8:30 h. perquè així es desperta millor, diuen els pares; si no roman a l'escola a dinar és possible que vegi algun concurs o uns dibuixos al migdia; sortint d'escola, llevat dels dies que pugui anar a esport, potser a una coral o taller, veurà entre una i dues hores de TV; si més tard els germans grans o pares segueixen la TV ell s'hi afegirà; no es fàcil que escolti la ràdio i potser escolti la música que posin germans més grans; al cap de setmana, a més de veure la TV es possible que compri algun còmic i que faci una ullada als còmics del suplement de diari dels pares. Tot plegat tantes hores com d'escola sinó més; seran pocs els casos d'infants que estiguin absorbits per mitjans de comunicació de masses per sota del les 15 hores setmanals.

El cas típic d'un adolescent de 15 o 16 anys és sensiblement diferent. Al matí posa música ben ritmada quan es lleva si no va camí de l'escola amb la música a les orelles. Seran vora trenta hores setmanals de classes amb més o menys temps perdut. El dia que vagi a escola a la tarda farà temps amb els amics i es possible que quedin pel cap de setmana. Algun temps perdran amb programes de televisió de tarda però poc. No faltarà al programa d'esport si de noi es tracta, mentre que una noia preferirà fullejar una revista de moda o de romanços i tafaneries. La ràdio musical, ben o mal feta cobrirà moltes de les hores que estigui a la seva cambra, fins i tot a l'hora d'anar a dormir. Abans però, si pot s'enganxarà a la pel·lícula de la nit si els pares no imposen un dels tan freqüents debats, cosa poc probable en

amplis sectors de població. El diumenge dedicarà de deu a quinze minuts perduts al diari dels pares. Si no hi ha programa familiar obligat, anirà amb els amics a rondar o al cinema passant per una granja si no pot passar per un bar. Uns compraran alguna revista i d'altres són els assidus dels còmics forts que es passen entre col·legues que tenen els mateixos interessos. Alguns reduiran aquestes hores perquè practiquen algun esport d'equip dos dies setmanals i tenen partit de competició el dissabte. Algunes altres s'hauran abocat a la fascinació de l'ordinador on hi deixaran bon nombre d'hores. N'hi ha una minoria que s'atreveixen amb tot i segueixen els estudis, fan esport, exploren l'ordinador i fins i tot poden estar associats a un grup escolta o practicar la música en grup.

El medi escolar, mercat d'intercanvi de productes-informacions de comunicació

Sense entrar en judicis de valor, el que volem subratllar és que tot aquest món que omple tantes hores de l'infant i de l'adolescent, no acostuma a ésser contemplat en l'activitat escolar. El medi escolar és però propici a la concertació de sortides junts, a l'intercanvi de cintes de música i de jocs d'ordinador, a converses de verificació del que s'ha vist a la TV. El medi escolar és també un entorn de promoció comercial i de consum, encara que indirectament però d'una gran efectivitat. Els objectes i aparells que s'han de posseir per ésser modern i tenir prestigi (rellotge, walkman, bossa d'esport...), els coneixements que s'han de tenir (prestacions d'un model de cotxe o moto, èxits musicals més recents, trionfs esportius particularment associats a tecnologia de motos, cotxes, embolics sentimentals dels mites de la música moderna...) i la moda en vestit i marques de prestigi (vestuari texà, calçat esportiu, tallat de cabell i arrecada o rimel...) es

promocionen més al medi escolar que a través dels mitjans de comunicació. Aquests ho inculquen generalment als infants i nois menys identificats amb l'ambient escolar i l'ambient escolar fa la resta per convertir-ho en signe d'identificació generacional. El que no segueix els 'usos i consums' està mal considerat i són pocs els alumnes que tenen un estil propi i són realment autònoms.

Tot aquest món d'identificació consistent en gustos i activitats de prestigi, de maneres de fer i de vestir poden sorgir d'iniciatives d'individus o grups però aviat són adoptats a una pel·lícula, a determinades sèries televisives o als anuncis que es poden veure al carrer o a casa a la petita pantalla i es consagren així els signes d'identificació generacional que vehiculen el consum dels joves de determinats productes. Però si els productes són massa massius per oferir-se a un preu accessible, aviat apareix el desig de desmarcar-se exhibint productes d'una pretesa millor qualitat. Així marques de calçats esportius com Paredes o Kelme han quedar desplaçats per Nike o Reebok; els xandalls havien d'ésser Addidas, Ellesse, les prenes de punt Lacoste i els anoraks Kharu. Un walkman era considerat un petardo si no era Sony, Aiwa o de superior preu i els ordinadors Amstrad eren de 'traperos' doncs eren els més econòmics i els adolescents havien decidit que l'ordinador Amiga 2000 era bo perquè tenia millor definició de color (així els jocs informàtics es veien millor).

L'escola ha esdevingut arreu un lloc d'avorriment

Des de l'òptica de Sverige (Suècia) es plantegen dues visions del futur immediat en base a guions de prospecció netament contraposats com un dilema (Henriksson, 1983) i que poden ésser reals a qualsevol país desenvolupat i de consum. Un dels guions posa de manifest la inutilitat de l'escola i

l'estat d'enuig dels joves davant una escola que hauria tornat al sistema anterior basat en els resultats dels exàmens. Cada vegada hi hauria més alumnes analfabets i malgrat l'increment de psicòlegs i assessors, les drogues, les baralles, el vandalisme i les diverses formes de desordre augmentarien. En un segon guió es posa de manifest un nou model d'escola on els alumnes participarien en les tasques organitzatives, de reparació i de decoració. L'escola quedaria vinculada a la comunitat local fins al punt que part de les pràctiques de la formació professional consistirien en realitzar projectes per la millora del municipi. La cultura perdria la seva comercialització i la competitivitat en l'esport seria enriquidora i no centrada en guanyar a qualsevol preu.

Són guions d'un futur que està per fer i es podria pensar en inventar el futur per comptes d'esperar un determinisme que no es tal sinó el model interessat pels poders fàctics.

No hi ha grans diferències entre els usos i consum que fan els infants i joves dels països desenvolupats. Si ni pogués haver, els mateixos mitjans de comunicació s'encarreguen d'universalitzar els gustos, les modes i les pràctiques més sovintejadades.

Perfil dels joves de Catalunya (1981)

No es perceben diferències entre els joves de diferents medis socials geogràfics. Un informe sociològic sobre el jovent de la comarca d'Osona, Cornellà de Llobregat i Barcelona ciutat del 1981 ho posa clarament de manifest. L'estudi té validesa malgrat que hagin passat deu anys d'aquesta investigació de camp; les coincidències en els usos i consum dels joves, lluny d'haver-se diversificat, han tendit encara a coincidir més per causa del paper

uniformitzador dels mitjans de comunicació de masses i per la cada dia menor intervenció de la família, de l'escola, de l'església i del carrer. Aquestes quatre institucions que en el passat recent (anys cinquanta) oferien una orientació totalment coincident, avui estan desarticulades. La família tendeix a inhibir-se; l'escola es reafirma en un model que no serveix; l'església ja no és una institució social per a tots el lloc de la qual sembla que ocupen els mitjans de comunicació.

El carrer, pres aquest com a part de la societat que abans exercia un control de la conducta dels infants i joves segons normes socials inqüestionables, avui no s'atreveix a dir res i suporta les males idees que els infants duen a terme segons han vist a la televisió (pujar pels cotxes, posar xiclet a un pany o candau) o les que duen a terme els joves aborrits (graffittis en llocs inoportuns, destrosses als trens).

Les dades següents mostren un perfil general coincident amb diferències clarament explicables per l'entorn immediat i la capacitat d'intervenció de família, escola i medi (barri o comarca).

OCUPACIO DEL TEMPS LLIURE DELS JOVES

	LECTURA	TV	ESPORT	TEAT/MUS	CINEMA	BAR/PUB/DISC	DIVERSES	ALTRES
OSONA	27,20	8,20	13,40	11	3	14,50	16,30	6,20
CORNELLA	18,80	6,40	6,40	11,80	3,50	21,20	22	9,40
BARCELONA	20,80	8,80	11,40	17,20	8,70	13,60	15,80	3,40

(Dades extretes de *La Joventut a Catalunya*, Generalitat de Catalunya, 1981).

D'entrada, i així ho admet l'autor de l'informe, Joaquim Casal, el resultat sorprèn. Es contradiu amb el que diuen els pares o els mestres dels fills i és evident que ho llegeixen a la vista del baix nivell de lectura i de la constant moguda i marxa que busquen els joves cosa que fa difícil que hi hagi estones de lectura. Això es pot explicar perquè els joves com tothom saben que llegir és una conducta cultural molt valorada i estan abocats a valorar-ho per

sobre de la realitat davant d'una pregunta directa. D'altra banda, i per poder dir que llegeixen més cal suposar que han inclòs al temps de lectura tot tipus de lectura, des de la lectura o estudi de llibres de text fins a la lectura d'un diari esportiu o la fullejada d'una revista del cor.

També ens resistim a donar per vàlid el temps que els joves admeten que estan davant del televisor com una activitat que ocupa el darrer lloc de les cinc més habituals. Certament els joves a partir dels 15 anys veuen menys la televisió que els infants i opten més per la música i per estar amb els amics. Possiblement part del temps comptabilitzat com a lectura consisteix en temps davant del televisor fullejant un diari o revista. Aquesta és una conducta dual freqüent entre els joves i també entre les infants a la que els adults hi som menys avesats.

A l'anàlisi presa des del nostre punt de vista interessa considerar totes les activitats directament relacionades amb els mitjans de comunicació de masses. Hi entren la TV, la música escoltada, el cinema, la discoteca i el bar/pub. L'esport hi entraria en tant que espectacle però no com a pràctica malgrat hi tingui una relació. L'associació que s'ha fet de teatre i música no ens sembla encertada; el teatre demana una actitud més activa dels joves que situariem entre la pràctica esportiva i la lectura. L'elecció prioritària que els joves han fet de teatre/música l'associem fonamentalment a música. Així, agrupant les activitats amb aquests criteris tindriem la següent taula:

OCUPACIO DEL TEMPS LLIURE DELS JOVES en relació als mitjans de comunicació de masses

	LECTURA	ESPORT	MITJANS DE COMUNICACIO DE MASSES I ACTIVITATS											
			TV	TEAT/MUS	CINEMA	BAR/PUB/DISC	AMICS	DIVERSES	ALTRES					
OSONA	27,20	13,40	8,20	+	11	+	3	+	14,50	=	36,70	6,50	9,80	6,20
CORNELLA	18,80	6,40	6,40	+	11,80	+	3,50	+	21,20	=	42,90	17,20 ^a	4,80	9,40
BARCELONA	20,80	11,40	8,80	+	17,20	+	8,70	+	13,60	=	48,30	5,60	10,20	3,40

^aRecollit com a estar al carrer

A la vista d'aquestes dades, que no tenen una especial precisió, es poden treure dues conclusions. Més de la meitat dels joves dediquen prioritàriament el seu temps lliure a activitats relacionades amb els mitjans de comunicació de masses i a estar amb els amics, sigui a casa o al carrer independentment que visquin a medi comarcal, suburbà o urbà. Són absolutament minoritàries activitats com: centre d'esplai, excursions, festeig, treballs manuals, activitats polítiques, activitats religioses i activitats cultural-esportives (la categoria diverses les engloba totes).

Complementàriament es pot veure que la pràctica de l'esport té una certa importància i que la lectura té un lloc preferent encara que cal saber si també pot formar part d'un accés a la informació a través de diaris i revistes però en molt menys grau de lectura de llibres, sigui de ficció, assaig o documentació.

Les diferències entre els diversos ambients solament es manifesten en: poc cinema i més lectura al medi comarcal; poc esport, més bar/discoteca i força estada al carrer al medi suburbial; més accés a cinema i música al medi urbà.

Una altra i significativa constatació que aporta l'estudi de la joventut de Catalunya al 1980 és la baixa tendència a estar vinculat a associacions. Això té especial relleu a Catalunya, país de fortíssima tradició associativa durant tot el segle XX i important associacionisme juvenil a partir de la guerra incivil que va contribuir al manteniment de la identitat nacional (agrupaments escoltes, unions excursionistes, esbarts dansaires i agrupacions corals, moviments cristians, sindicals i veïnals i clubs esportius).

	NO ASSOCIATS	ASSOCIATS	(a. esport + altres)
OSONA	66.3	33.7	12.7 + 21.0
CORNELLA	68.8	31.2	14.4 + 16.8
BARCELONA	62.9	37.1	17.1 + 20.0

Solament un de cada tres joves diu estar associat i entre aquestes associacions té un important pes l'associació esportiva. Si descomptem aquests, la proporció de joves associats baixa considerablement a dos de cada deu a Osona i Barcelona i un i mig de cada deu a Cornellà. L'explicació està inqüestionablement relacionada amb el fenomen de la societat de masses que ofereix gran quantitat d'oferta per al temps de lleure generalment encaminada al consum. La pràctica del "cap de setmana" en una segona residència gràcies al vehicle automòbil és una forma de vida que també aparta de l'associacionisme. Els pares no estan disposats a restar a casa perquè els fills puguin assistir regularment a una associació que actua els dissabtes i a vegades els diumenges. La disponibilitat d'una segona residència exigeix un cert poder adquisitiu però no ha quedat circumscrit a famílies d'alts ingressos. Així, es dona el cas que famílies que viuen en pisos de lloguer mòdic o que han estat adjudicatàries d'habitatges de caire social, també tenen el seu apartament de platja en propietat o el seu "terreno" amb una casa autoconstruïda on hi passen regularment el cap de setmana.

La participació d'infants i adolescents a associacions d'esplai es possible que es limiti a famílies molt conscients dels valors de creixement personal i social que afavoreix l'associacionisme i a famílies que per raó de la seva activitat laboral al comerç estan ocupats els dissabtes a la tarda i l'associacionisme els resol el problema. Es una comprovació accidental però directa sobre alguns agrupaments escoltes que la majoria de pares són petits botiguers o assalariats del comerç.

Tot plegat ens condueix a veure que els moviments d'esplai infantil i l'associacionisme juvenil passen per una etapa crítica. El model de fa trenta anys no serveix i cal

repensar-lo per als hàbits de vida actual. Hi ha sectors que ja ho estan fent però es planteja de manera professionalitzada i s'oposa al sistema de voluntariat sobre el que ha vingut funcionant. El debat no està tancat i possiblement al repensar la institució escolar poguem aportar-hi algunes iniciatives.

Perfil dels joves d'Espanya (1983)

Més consistent, compromès i al mateix temps desenfadat és l'estudi que sobre la joventut a Espanya han dut a terme els sociòlegs Enrique Gil i Elena Menéndez (1985) sobre dades recollides la tardor de 1983 i que tenen plena vigència. Els autors confessen haver "intentat la incoherència de barrejar ambdues postures possibles, simultanejant l'anàlisi amb la síntesi". Per satisfer d'entrada la pregunta clau que hom pot fer sobre la joventut ja en donen resposta a la introducció.

ACTIVITATS DE LLEURE MÉS REALITZADES PELS JOVES

	Total %	Xicots %	Xicotes %
Veure televisió	76	74	78
Xerrar, conversar	48	51	45
Freqüentar bars	43	51	35
Escoltar ràdio	21	20	22
Llegir llibres	21	22	20
Passejar, 'callejear'	18	19	17
Posar discos/cassettes	15	19	11
No fer res	13	14	12

"Es a dir, abans que res als joves espanyols els agrada veure la televisió, atès que un 76% d'ells ho fa diàriament. En segon lloc els agrada xerrar, doncs la meitat ho fa diàriament. En tercer lloc, els agrada de reunir-se en bars i cafereries, doncs un 43% ho fa diàriament. En quart i cinquè lloc els agrada llegir llibres i escoltar la ràdio, doncs més més de la cinquena part realitza ambdues conductes diàriament. En sisè lloc els agrada estar al carrer, atès que un 18% ho fa diàriament. En setè lloc, els agrada posar-se discos o cassettes, atès que un 15% ho fa diàriament. I, en vuitè lloc, els agrada estar, simplement, sense donar ni cop, atès que un 13% ho fa diàriament.

La resta de possibles activitats de lleure, com anar a ballar, fer esport, mirar revistes o llegir diaris, agraden molt poc als joves espanyols -degut, fonamentalment, a que els resulten excessivament costoses, donats els exigües recursos disponibles i els escasos beneficis que, a curt termini, reporten tals activitats-, atès que la seva freqüència de pràctica diària es encara menor que la de simple inactivitat que tanca la taula-resum precedent." (Gil-Menéndez: 1985: 10-11).

Aquestes dades corresponen a un perfil general de la joventut d'entre 15 i 24 anys però justament per això són el model de referència i aspiració dels infants i adolescents, especialment dels compresos entre 12 i 18 anys. Totes les generalitzacions són aproximatives i en el nostre cas no són objecte d'aprofundimet sinó dades de referència o de fonamentació de l'objecte de la nostra recerca. Les dades d'aquest informe de Gil-Menéndez, *Ocio y prácticas culturales de los jóvenes* són al nostre criteri de les més fiables. Els autors expliquen que han seguit per norma metodològica la dicotomia "etic/emic" en referència a la dualitat del llenguatge que té articulació "fonètica i fonèmica". La "fonètica" és externa i objectiva, independentment del significat final que se li doni, la "fonèmica" és interna i subjectiva independentment del significat inicial que aporta el mot. Així, els autors apleguen dades *etic* i dades *emic* que justifiquen així:

"Des de consideracions humanes, afectives, literàries, estètiques, morals o polítiques -és a dir, ideològiques-, la descripció *emic* és infinitament més interessant que l'altra. Però des de consideracions merament investigadores, la descripció *etic* resulta més fructífera, més capaç de possibilitar la inducció de generalitzacions explicatives, més capaç de permetre la construcció de lleis científiques." (Id: 36).

Per a la comparació de les dades cal recordar una vegada més que les referides a la joventut espanyola no incluen les activitats de dissabtes i diumenges dies en els quals els períodes de temps lliure són els més extensos que propicien anades a discoteques, al cinema, anades al camp o més temps per fullejar disris i revistes.

Més d'un terç del temps lliure es consumeix en activitats relacionades directament amb els mitjans de comunicació. Les activitats específicament culturals representen ben poca cosa en el conjunt global, que a España siguin superiors cal atribuir-ho a l'interval d'edats. Les activitats de caràcter físic que posen en acció el cos estan molt per sota del temps dedicat a comunicació de masses, especialment en

el cas de la joventut espanyola.¹ L'activitat dedicada a comunicació de masses sovint pren una forma passiva (veure, escoltar, fullejar). Hi ha un desequilibri manifest entre les activitats de comunicació i les activitats de cultura, sigui literària o manual. La balança es decanta excessivament cap a la passivitat i receptivitat en perjudici de l'activitat i creativitat. En segon lloc queda l'activitat social, relació informal o formal amb altres que pot quedar condicionada per la comunicació de masses en temes de conversa i en anar a rondar botigues.

	Xicots segons anys			Xicotes segons anys		
	15/16	19/20	23/24	15/16	19/20	23/24
Espectacles esportius	0/02	0/01	0/01	0/00	0/00	0/00
Cinema/espect. artístics	0/01	0/03	0/04	0/00	0/00	0/00
Ràdio	0/15	0/14	0/09	0/12	0/11	0/07
Televisió	1/25	1/19	1/04	1/28	1/32	1/20
Música/discos/cassettes	0/18	0/37	0/26	0/16	0/18	0/11
Lectura premsa diària	0/02	0/05	0/11	0/02	0/06	0/04
Lectura revistes	-	-	-	-	-	-
¹ Total comunicació masses	2/03	2/19	1/59	1/58	2/07	1/42

	Xicots 15/24 anys			Xicotes entre 15/24 anys			
	estud.	atur.	ocup.	estud.	atur.	ocup.	f. lliar
Espectacles esportius	0/02	0/01	0/02	0/01	0/00	0/00	0/00
Cinema/espect. artístics	0/02	0/05	0/05	0/02	0/02	0/03	0/01
Ràdio	0/11	0/23	0/08	0/08	0/14	0/07	0/10
Televisió	1/18	1/47	1/05	1/18	1/56	1/17	1/53
Música/discos/cassettes	0/26	0/36	0/21	0/16	0/22	0/14	0/11
Lectura premsa diària	0/05	0/05	0/07	0/04	0/05	0/04	0/04
Lectura revistes	-	-	-	-	-	-	-
¹ Total comunicació masses	2/04	2/57	1/48	1/49	2/39	1/45	2/19

+ Dades expressades en hores/minuts

(Dades extretes dels quadres 3, 6, 7 i 8 de *Ocio y prácticas culturales de los jóvenes*).

L'estudi de Gil-Menéndez aporta tota mena de creuament de dades segons sexe, estat civil, edats, nivell d'estudis, ocupació. En tots els casos és sempre la televisió l'activitat a la qual es dedica el major temps diari d'entre les activitats de lleure. Sempre són els temps de televisió

¹ L'estudi aporta una comparació de la joventut d'Espanya i la joventut de Suomi (Finlàndia) com a país equivalent en nombre de població i nivell de desenvolupament. En el redactat final hem esporgat aquest material.

i el temps de conversa els únics que superen l' hora diària. Vegem com es distribueixen segons les diferents variables les activitats específiques de comunicació de masses.

Diguin el que diguin, cada dia hi ha televisió

Totes les dades aplegades condueixen de manera inequívoca a veure que la televisió esdevé el paradigma per excel·lència dels mitjans de comunicació de masses. Forma part del menú cultural diari de tots els ciutadans i de manera particular dels infants i joves. El promig general es situa entre una hora i hora i mitja diària. Les variacions estan relacionades amb l'edat: a mesura que creixen els nois i les noies disminueix el temps de televisió. També l'activitat introdueix variacions: els estudiants veuen més televisió que els que tenen ocupació laboral però clarament menys que els que estan en atur (ni treballen ni estudien) i que les noies que diuen ocupar-se de les feines de casa (les dites 'sus labores'). El consum de música es invers al de televisió: quan augmenta l'edat, augmenta el temps dedicat a la música especialment en els nois però en relació a l'activitat succeeix el mateix qua amb la televisió: els que més temps dediquen a la música són els que estan en atur, els segueixen els estudiants i els que menys són els que tenen ocupació laboral. El consum global però de continguts de comunicació de masses o dit d'una altra manera l'ús dels mitjans de comunicació i aparells reproductors es manté molt constant sobre les dues hores diàries a totes les edats, en totes les ocupacions i tant si es tracta de xicots com de xicotes. No queden recollides activitats com lectura de revistes (de música o televisió o del cor o bé de divulgació científica), lectura de còmics, premsa esportiva que indubtablement cobreixen una part de temps dels nostres joves. Així doncs no hi ha cap dubte que un terç del temps de lleure dels nostres joves està clarament ocupat pels mitjans de comunicació.

Els autors dediquen un capítol al lleure passiu. D'entrada consideren que queda clar que als joves espanyols no els interessa gens l'alta cultura segons es desprèn de les dades *etic* és a dir dades de realitzacions reals. En canvi, els joves declaren (dades *emic*) que visiten museus i exposicions, que assisteixen de tant en tant a col·loquis i conferències i un 21% diu que assiteix mensualment al teatre. També més d'un 25% diuen que són aficionats al ballet o als concerts de música clàssica però no gaires ho són a la zarzuela i encara menys a l'òpera. Ja es pot veure ben aviat que aquestes dedicacions no es corresponen en absolut amb les dedicacions reals de temps. Altra tant passa amb l'afirmació de llegir habitualment que declaren el 70% i el 43% diu que ho fa diàriament. No hi ha dubte que el prestigi cultural de la lectura fa que s'influi l'autovaloració o que s'inclogui en aquest temps el temps d'estdi necessari per seguir l'escolaritat.

El consum de mitjans de comunicació de masses

Vegem tot seguit el comportament davant dels mitjans de comunicació de masses. La premsa manifesta un índex de lectura realment baix per part de la joventut espanyola; un 7% front a un 13% de la joventut finesa. En canvi els joves diuen de sí mateixos que un 49% llegeix regularment diaris.

Pot provar-se amb dades *etic* que el 21% dels joves espanyols escolta diàriament la ràdio durant més de dues hores solament com a activitat principal. El perfil dominat del jove espanyol oient de la ràdio és el de baró, de 15 a 19 anys, amb estudis secundaris, en atur i solter que viu amb els pares. Distingint entre ràdios diferents: ràdio musical (noi molt jove), ràdio informativa (jove més gran), ràdio de xerrada (noia gran), "cuarenta principales" (noia

molt jove), etc. (Gil-Menéndez: 185).

La televisió està per davant de tots els mitjans. Un 76% dels joves estan atents diàriament a la televisió sobre les dues hores i mitja. De fet, la *Encuesta general de medios* de 1983 assenyalava que el promig d'audiència és d'un 83% dels joves de 15 a 19 anys.

Respecte al cinema cal remetre's a la *Encuesta General de medios* de 1983. Sobre un promig de població del 53% que freqüenta el cinema, representa un 92% entre els joves de 15 a 24 anys cosa que coincideix amb les dades *emic* que els joves declaren de sí mateixos.

Un 48% dels joves declara que practica d'altres esports (65% de nois front a 32% de noies). Sobre el total de població jove a partir de l'enquesta de "Hábitos culturales 1984 la distribució de pràctica dels esports diversos és la següent:

<i>Esports</i>	<i>Total</i>	<i>Xicots</i>	<i>Xicotes</i>
Fulbol	18%	34%	2%
Footing	10%	11%	9%
Tennis	8%	11%	4%
Bàsquetbol	6%	7%	5%
Ginnàstica	6%	4%	8%
Ciclisme	4%	5%	3%
Frontó	2%	4%	1%
Esquí	1%	1%	1%
Judo/karate	2%	4%	1%
Hanbol	2%	3%	1%
D'altres	6%	9%	3%

Pràctica dels esports (Gil i Menéndez 1988: 200)

La pràctica d'esports és sensiblement més baixa entre la joventut d'Espanya respecte a la de la joventut d'altres països europeus.

El vestit i la moda

Suscribim el que al respecte afirmen els autors, que tant afecta als joves d'avui, ja no solament a les noies sinó també als nois i que les institucions educatives encara no han considerat.

"...hauríem de parlar de moda, principal activitat de destresa física de les noies; en realitat el que és la música i l'esport per als nois, és la roba i la moda (vestit, calçat, maquillatge, pentinat, joieria, perfumeria, etc.), per a les noies. Desgraciadament, un indicador social tan enormement significatiu per a una anàlisi de la meitat de la població, ha estat fins ara ignorat per complet pels investigadors, que el consideren 'una frivolidat irrellevant'. Qué equivocats estan." (Gil-Menéndez: 210).

De fet les dades emic recollides pels autors de la "Encuesta omnibus" del Ministerio de Cultura (1984) aporten molt poca cosa. Es constata que els xicotets dominen en tres tipus de prendes, les més utilitàries i funcionals (pantalons, jerseis i calçat esportiu), mentre que les xicotetes dominen en quatre de caràcter més comunicatiu i d'imatge (abrics, jaquetes, vestits i calçat de vestir).

El camp del vestir i la moda dels joves i adolescents és un camp inexplorat pels educadors i poc i mal explorat pels sociòlegs dels organismes públics i socials però molt ben explotat, sinó explorat pels assessors d'empreses productores que saben en tot moment apropiar-se d'un signe distintiu de la joventut per convertir-lo en moda comercialitzada. L'exemple més extrem és el dels pantalons texans foradats i estripats que ja s'han arribat a vendre així a les botigues i els joves els han comprat.

Sense disposar de dades precises i exhaustives, per diferents procedències i des de diferents punts de vista trobem una general coincidència dels usos i consums dels joves. Els usos passius i particularment dels mitjans de comunicació presenten sempre les freqüències més altes, afectant a la majoria dels joves. Televisió, ràdio i música ocupen importants fraccions del temps de lleure que poden

complementar-se amb els importants temps de conversa que pot ésser una conducta passiva o activa. Es passiva si es limita a ésser un passatemps que s'entreté en repassar estereotips i reiteracions dels mitjans de comunicació (temes musicals, sèries del moment) i a posar en comú actituds dels pares o dels professors que es consideren inevitables alhora que prescindibles. La conversa esdevé una conducta activa quan es confronten diferents punts de vista, es discuteixen opinions, s'expressen gustos i valoracions, es busquen formes de resposta a les actituds de pares o professors.

Una de les conductes que es presta a major confusió es la lectura. Es una activitat prestigiada i sempre es tendeix a dir que es llegeix més del que realment es fa. En tot cas, no es pot considerar lectura en sentit propi allò que es llegeix per indicació escolar encara que a la llarga pugui contribuir a desenvolupar un hàbit o potser a tot el contrari, fer avorrir la lectura com a activitat de lleure.

L'enquesta "Empleo del tiempo por los jóvenes" aporta les següents dades sobre el lleure dels caps de setmana.

LLEURE DEL CAP DE SETMANA

	Total #	Xicotets		Xicotes	
		15/15	19/20	15/16	19/20
Televisió	74	84	75	78	74
Conversa amics	73	78	81	73	73
Ràdio	58	60	58	69	57
Música	52	58	54	56	52
Llibres	37	29	31	38	47
Festeig	31	18	36	24	36
Ball	29	22	46	33	29
Cinema	20	19	23	13	23
Per esport	16	35	26	11	8

(Gil- Menéndez, 1985: 229)

Del lleure passiu a l'avorriment agressiu

Un punt en el qual es percep un baix índex d'activitat en la joventut espanyola és en les activitats pràctiques: les activitats esportives, la pràctica d'aficions manuals i fins

i tot la pràctica de jocs són les menys ateses i on es poden percebre més diferències amb la joventut d'altres països.

Hom pot veure dues grans tendències en el lleure, un lleure passiu generalment promogut i relacionat amb els mitjans de comunicació i un lleure actiu generalment relacionat amb el desenvolupament de les pròpies capacitats i amb la inter-relació social. Si la nostra societat és avui inconcebible sense els mitjans de comunicació que són els que aproximen les persones i generen una consciència col·lectiva, cal desenvolupar encara més que abans les capacitats personals humanes per no ofegar la consciència individual i veure'ns abocats al més primitiu gregarisme. El mateix creixement de la comunicació de masses gràcies al desenvolupament tecnològic exigeix el desenvolupament d'estratègies i formes d'intervenció personal i participació activa per mantenir l'equilibri social. Quan es produïx un fort desequilibri del procés cultural es generen fenòmens enquistats de subcultura que s'autorrepodueixen a sí mateixos com un tumor i que en el pitjor del casos pot constituir una malignitat per a tota la societat.

Les subcultures són formes de supervivència de grups que es troben marginats de la dinàmica cultural general. No es tracta aquí de considerar la situació de grups d'entorns urbans singulars que són fenòmens localitzats i que amb les adequades intervencions focals poden haver estat una realitat transitòria. Es tracta de considerar la forma de supervivència de la joventut en general front als altres estrats d'edat de la població: els adults o la generació dels seus pares, les grans o la generació dels seus avis i els infants o la generació dels menors que ells que potser ja podrien ésser els seus fills. L'imprecís període de la joventut incloent-hi adolescència i fins i tot pre-adolescència va dels 12 anys als 25 anys sense cap dubte i en alguns indrets es considera també d'aquest estrat

generacional els adults de 25 a 35 anys. De fet, cal considerar-los en l'estrat jove si, per no haver accedit a la autonomia familiar i econòmica, practiquen les formes de conducta que tipifiquen l'estat jove: dependència econòmica (tant per rebre diners com per rebre serveis domèstics que podrien tenir un cost), accés al consum, no participació en a producció o participació limitada, gran disponibilitat de temps i mínimes obligacions.

Konrad Lorenz (1985) atribueix el fenòmen emergent de la joventut a que les diverses cultures han perdut les seves particularitats, a que els pobles de tots els continents s'assemblen cada vegada més, no solament en el model econòmic productiu sinó en el tipus de relacions internes, en les maneres de vestir i en les maneres de fer. Si la gent jove sempre s'ha rebel·lat contra la generació adulta, avui es té la impressió que s'ha arribat a un punt crític molt perillós: els joves s'assemblen entre sí molt més que als pares respectius i s'enfronten als grans formant un grup ètnic hostil.

Recordem el que ha estat abastament fonamentat en la biologia de la conducta a l'anàlisi psico-personal (Capítol 3.3.). Podríem aportar moltes notícies de premsa que reflecteixen un temps de lleure agressiu amb el que es consumeixen les energies acumulades per anar ben alimentat (o al menys tip) i no desenvolupar cap activitat de desgast.

"L'avorriment agressiu pot conduir fàcilment a la violència i a la pròpia destrucció. El creixement de la violència entre els joves és en gran part una conseqüència dels vicis i d'una falta d'exigència, no del stress o d'exigències excessives. L'augment del consum de drogues i de l'alcoholisme, si té raó Sigmund Freud, és una conseqüència de la violència contra si mateix, o sigui, també una conseqüència dels vicis, un síndrome de la societat del benestar. Els potencials de l'instint i de l'acció que no es gasten són també causa de nombroses 'enfermetats de la civilització': enfermetats del sistema circulatori, infarts, enfermetats d'estómac i intestinals, etc." (Cube, 1988: 168).

A la recerca del lleure actiu

Els autors de l'estudi sobre la joventut d'Espanya en la defensa de les execucions actives de pràctiques culturals afirmen que "per a aquests efectes, el sistema educatiu és totalment irrellevant" i de fet avui és així. Però tampoc és suficientment rellevant com a pràctica cultural anar a la moda, discutir de música o alternar als bars. En tot cas són un inici de presa de posició que és el principi de la resposta cultural humana però un cop un s'ha vist capaç d'una cultura individual ha d'accedir a una cultura col·lectiva i participar de l'intercanvi.

Un exemple viscut ens ve a la memòria. De la ràdio hem pogut aprendre molt de música moderna o pop (rock, pop, country...) de la veu d'un excel·lent i prestigiós disk-joker i comentarista musical. Per les ones el coneixíem com una persona amb una gran loquacitat, un àgil domini de la llengua anglesa i un professional de la música pop al qual se li podia preguntar de tot sobre el tema. Ho coneix tot i dona sempre una opinió valorativa pròpia que argumenta. Vàrem tenir interès en conèixer a aquest professional per a unes col·laboracions amb mestres. Vàrem saber que aquest professional s'havia fet ben sol la cultura musical i lingüística que tenia, que també donava classe de cultura musical i de llengua anglesa a pre-adolescents. Ara necessitava unes acreditacions acadèmiques que no tenia i això li impedia no solament superar-se professionalment sinó accedir amb estabilitat a la ocupació professional que de fet estava desenvolupant.

Qualsevol pràctica activa esdevé base d'una cultura pròpia que a mesura que augmenta ha de donar accés a una cultura més general. Ara bé, la cultura general ofega moltes vegades aquesta originalitat i creativitat pròpia. Són pocs els que presenten una producció cultural genuïna sense moure's en

cercles marginals. Massa sovint, el desig d'ésser el millor, la voluntat de superació després d'un èxit original consisteix en convertir en moda uniforme allò que havia estat ben acollit per original.

La tesi dels sociòlegs Gil i Menéndez respecte a la doble utilitat de la cultura de masses en el lleure es més que clara i ha de fer revisar el paper irrellevant de la institució escolar

"En suma, mentre la cultura del lleure passiu (simbolitzada per la televisió i denés consums receptors) ensenya a conformar-se amb la pròpia sort (és a dir, adaptar-se a la posició social ocupada en el sí de l'estructura social), la cultura del lleure actiu (simbolitzada per anar de copes, per fer esport, per discutir, per seguir la moda, per seguir la música i per les altres execucions pràctiques) ensenya a competir amb els altres, tractant de guanyar posicions. (...)

Es per això que la major disfuncionalitat produïda per la cultura del lleure és la del tancament de les 'subcultures': tot jove que es tanca a l'interior del seu grup d'iguals experimentarà dificultats addicionals per poder promocionar-se, per poder aprendre a prendre decisions, per poder adquirir la capacitat d'iniciativa, per poder competir, per poder abandonar la seva posició i poder mobilitzar-se a la recerca de posicions més confortables. En efecte, la força centrípeta del grup d'iguals genera diversos mecanismes per aconseguir que cap membre del grup l'abandoni: i això, que resulta molt funcional per al manteniment de l'estable persistència sobrevivent del grup d'iguals, resulta malgrat tot, ser molt disfuncional per a satisfer les necessitats que de promoció social i mobilitat ascendent experimenten els seus joves membres components." (Gil-Menéndez: 266-267).

Les conclusions d'aquest apartat sobre l'ús i consum dels mitjans de comunicació que fan els infants i joves són paral·leles a les conclusions explicatives dels sociòlegs encara que orientades per una finalitat d'intervenció educativa. Si el conjunt de la societat està influït pels mitjans i continguts de comunicació, els infants i joves en són l'estrat més afectat; d'una banda disposen de més temps de lleure i de l'altra són cridats a un espectacle d'efectes tecnològics que identifica front a les generacions adultes. Els mitjans i continguts de comunicació de masses cobreixen la major part de temps de lleure d'infants i joves i no hi ha diferències significatives segons l'entorn geogràfic, edat i sexe. Les diferències apareixen segons les ocupacions actives que tenen els joves generalment lligades a l'estatus socio-econòmic cultural de les famílies. No hi ha indicis de

diferències segons l'escola que freqüenta l'infant o jove i sí que es percep una evolució diferent segons el nivell d'estudis assolit.

Cada vegada els infants i joves tenen més accés a disposar d'aparells de comunicació i productes de comunicació de masses, no tant perquè hi hagi una evolució dels usos culturals sinó per l'abaratiment relatiu dels productes que el mercat de consum ofereix. El major accés als aparells i productes no va aparellat a l'accés a usos actius culturalment. Els usos passius, cada vegada més estesos afavoreixen l'adaptació a la posició social ocupada i solament en sectors socio-econòmics afavorits més minoritaris es desenvolupen pràctiques i usos de lleure actiu. La institució escolar no intervé i mitjans de comunicació de masses i institució escolar actuen com eficaços aparells de reproducció social malgrat proclamin la democratització de la informació i de l'educació per a tots.

4.5.

**ELS MITJANS DE COMUNICACIO
EN LA PRACTICA EDUCATIVA**

Hem vist com els infants i joves viuen immersos en un món de comunicació de masses. Tenen accés als diferents mitjans: televisió, ràdio, revistes, cinema. Disposen d'aparells d'ús personal: ràdio-cassette o walkman, ordinador compatible o no, potser també televisor. Tenen accés als aparells familiars: vídeo-enregistrador, so d'alta fidelitat, potser també a vídeo-cambra. Estan habituats a manipular els aparells i consumeixen regularment música, sèries o pel·lícules de TV, informació esportiva o musical, periòdics diaris o revistes il·lustrades. Intercanvien entre companys cintes de música, jocs d'ordinador i còmics o revistes musicals i d'esports.

Els consums o intercanvis seran diferents segons l'ambient socio-econòmic cultural però hi seran presents. Els temes de conversa, sense que s'arribi a cap aprofundiment, rondaran moltes vegades continguts de comunicació de masses, prestacions de diferents aparells, actualitat musical o esportiva i novetats de productes existents al mercat. Aquestes converses seran confirmatòries de determinades publicitats o informacions publicitàries i incrementaran el nombre d'espectadors d'una determinada pel·lícula a quasi tots els ambients, estendrà el nombre de practicants d'esquí solament a determinats ambients, farà estar atents a tots al "Rally París-Dakar" i els pares d'alguns es sentiran atrets per un vehicle automòbil 4X4 de grans prestacions, seguiran

atentament els tornetjos de tennis i coneixeran les marques de moda en prenes de punt i calçat esportiu que demanaran als pares.

Entretant, la institució escolar, els centres escolars d'educació bàsica o d'ensenyament secundari seguiran els seu programes acadèmics que ja estableixen quins són els continguts fonamentals i els mitjans d'ensenyament aprenentatge són els que el mestre o professor coneix de quan ell va estudiar, de quan va fer educació primària i batxillerat: una pissarra amb guix polsós i un esborrall esgarrafós, un llibre de text que avui és una meravella pel que fa a il·lustracions i a qualitat d'impressió (no diguem de relligat/enquadernació doncs els fulls poden desenganyar-se abans d'un mes) i paper, paper abundant, llibretes i estris d'escriure que els alumnes tenen a desdir i es poden permetre de perdre o de fer-ne mal ús. Hi ha també als centre d'educació bàsica molt material policopiat (ciclostil o fotocòpia), ceres, pintures, papers de colors, goma d'enganxar, clips, enquadernadors... un bé de déu de materials que mai s'havien vist a l'escola. Què més es vol!

L'equipament escolar ha estat tradicionalment escàs. Amb tot, els equips i aparells que un dia han arribat al centre poden haver estat sense fer servir fins que ha arribat un mestre o professor que els ha reclamat. Poden haver funcionat uns cursos fins que ha canviat aquells mestre o fins que s'han deteriorat i no hi ha hagut manteniment o recanvi. En els darrers anys encara s'ha posat més de manifest aquesta necessitat de servei tècnic intern al centre, algú que faci anar el tornavis, que canvi la clavilla o que cerqui la clavilla de canvi que dissenyi la instal·lació adequada per evitar un embolic de cables elèctrics i d'entroncaments innecessaris.

Els equips o aparells electrònics actuals, que l'escola poc o molt ha fet un esforç per adquirir, funcionen amb tota garantia en usos domèstics habituals però pateixen un deteriorament excessiu en els usos escolars, generalment més intensius si s'ha aconseguit d'animar els mestres a fer-los servir. Aparells com magnetoscòpis de vídeo, comandaments a distància, teclats d'ordinador, magnetòfons no és estrany que acabin fallant pels seus mecanismes executors (polzadors, tecles de contacte). D'altra banda, els aparells acostumen ésser transportats, reïntal·lats i usats sense les necessàries precaucions o amb presses per molt diverses mans i persones, no totes degudament ensinistrades. Hi ha aparells que cauen o reben cops. Quan no entra en funcionament un aparell s'activen totes les seves tecles o connexions sense seguir una pauta de detecció de l'anomalia o error i sovint es deixa per inservible si no es pot recórrer a l'ajut d'un mestre una mica més entès.

Els mestres no són tècnics dels mitjans i aparells i ja fan prou si tenen ben pensada la utilització didàctica que han decidit. Hom pot dir que cal abans haver-ho previst tot, haver provat la instal·lació i evitar sorpreses a l'hora de la realització com sempre ha aconsellat el professors Mallas al qual no li faltava raó. Però, avui, la multiplicitat de mestres a una escola, la multiplicitat d'aparells i usos que es poden fer i la frqüència desitjable d'us dels aparells per a una efectiva normalització no permeten que avui el mestre, tot mestre ho faci tot.

Si els realitzadors dels mitjans de comunicació surten en antena sense més dificultats és perquè darrera hi ha un equip de producció que ho ha preparat i previst tot. A l'escola s'ha de preveure tot, el mestre o professors els usos pedagògics i caldrà disposar del suport tècnic necessari per preveure l'eficàcia tècnica. En una

col·lectivitat escolar integrada per tres-centes, cinc-centes o més persones hi ha d'haver també un tècnic que pugui atendre les necessitats d'imatge, so i electrònica més elementals, fer l'oportú manteniment i enviar els aparells al servei tècnic especialitzat quan calgui.

Així mateix, una normalització de l'ús de mitjans de comunicació a l'escola i d'aparells de reproducció demana un important treball de preparació prèvia. Disposar de força material de pas no té avui especials dificultats si hi ha un pressupost econòmic modest però cal un gran pressupost de temps. Enregistraments de vídeo i d'àudio n'hi comença a haver prou al mercat i els que es poden fer a través de fonts habituals són ilimitats. Material escrit publicat ni ha cada setmana a desdir i amb abundant material gràfic. Les possibilitats de preparar actualitzats i excel·lents reculls informatius i documentals sobre un tema determinat i reproduir-lo per a un grup d'alumnes han arribat a cada centre amb la fotocopiadora. El pressupost de temps necessari per a seleccionar, classificar i deixar a punt d'elecció dels mestres és altíssim però el temps pressupostat per l'escola és nul doncs no hi ha personal disponible. Al centre no hi ha ningú destinat a aquesta tasca i falta saber si hi ha qui tingui criteri de selecció per fer-ho

Encara cal esmentar la funció tècnica de multiplicar els usos i possibilitats dels aparells i materials de pas que ofereix l'electrònica. Muntatges d'imatge i so, suoperposició de so, mixtures d'imatges, processament informàtic són aplicacions que solament coneix un tècnic especialista o un mestre molt expert en la matèria. D'altra banda, cal introduir el principi de fer servir el mitjà o aparell adequat a l'us didàctic, no el mitjà o aparell més fàcil de manipular. Així, sembla més idoni per a l'art servir-se de diapositives que d'un vídeo, convé veure

determinades pel·lícules amb projecció òptica i pantalla gran amb el format corresponent, calen altaveus direccionals ben distribuïts per a una sonorització del pati de l'escola i no caixes acústiques de màxima potència. Per a tots aquests usos cal incloure un tècnic a la plantilla del centre.

Els usos escolars dels mitjans de comunicació

Avui encara no es pot parlar d'usos escolars dels mitjans de comunicació. Nosaltres volem defensar aquesta tesi, que l'escola ha d'incorporar els mitjans de comunicació com a tals i els continguts de comunicació que són actualitat i que han tingut incidència significativa en la societat on viuen els infants, on es troba l'escola.

Les escoles, avui per avui, ja fan molt si fan ús dels mitjans àudio-visuals i de les noves tecnologies de la informació i documentació.

En un esforç de precisió conceptual farem un pas per evitar que s'entenguin com a sinònims els conceptes de mitjans àudio-visuals, noves tecnologies i mitjans de comunicació. No es fàcil però volem contribuir-hi.

* mitjans àudio-visuals

Audiovisual és un terme introduït per la Oficina Internacional d'Educació en la Conferència Internacional d'Instrucció Pública de 1947. Segons H.Dieuzeide els mitjans àudio-visuals són "mitjans electromecànics o electrònics de registre, de reproducció i de difusió de missatges sonors o visuals, utilitzats separatament o conjuntament per presentar coneixements, facilitar la seva adquisició i, eventualment, motivar o corregir els comportaments" (DCCE-SANTILLANA).

No hi ha dubte que en el concepte inicial hi anava englobada la idea d'aparells o màquines i també la idea de procediments il·lustradors o didàctics. Així, es parlava alhora de mitjans i tècniques àudio-visuals.

El concepte audiovisual quedava directament vinculat al procés didàctic en el qual es dona també un procés comunicatiu entre el mestre que actua d'emissor i els grup d'alumnes que són el receptor. Per tant hi ha una identificació funcional entre àudio-visuals i comunicació. Serien els *auto-mèdia* segons Navarro Higuera recull a l'article (DCCE-SANTILLANA).

* noves tecnologies

Noves tecnologies és un concepte que ningú gosa definir atès que és indefinible. "Les Noves Tecnologies hi són per tot. Toquen tots els camps de la vida quotidiana: la salut, l'educació, la seguretat personal, la producció, el lleure... El cas de les tecnologies de la informació i la telecomunicació és un dels més frapants. Amb elles, tot nou

procés, producte i servei intervé necessàriament en un sistema de béns immaterials i actua sobre les pràctiques i els valors socials, individuals i col·lectius." (ICEM: 3).

Les noves tecnologies esdevenen un substracte comú de tota projecció de cultura humana que alhora que multiplica les possibilitats i els usos tendeix a una uniformització amb el risc d'invertir l'equació i acabar limitant els usos. L'equació s'inverteix quan es disposa de més potencial en mitjans i sistemes tecnològics que iniciatives culturals per dur a terme amb el suport d'aquests mitjans i sistemes.

Les Noves Tecnologies de la Informació són la fonètica aplicable a l'activitat comunicativa o a l'activitat educativa. Però així com parlar una llengua no és una qüestió de fonètica, sinó en primer lloc de semàntica i de fonologia, la utilització de les Noves Tecnologies de la Informació no serveix per a res si no es té un coneixement clar de la comunicologia o de la pedagogia. Dit d'una altra manera: l'us de les Noves Tecnologies de la Informació no supleix els déficits de la pràctica comunicativa o pedagògica; ben al contrari, doncs els amplifica.

* mitjans de comunicació de masses

Són instruments i sistemes que degudament organitzats esdevenen el mitjà que fa possible transmetre informacions i impressions de manera indiscriminada a grans masses de població, dominantment i, fins avui, quasi exclusivament en sentit unidireccional. Hi ha però una aparent intercomunicació entre els individus doncs participen de manera simbòlica de les mateixes notícies, ficcions i aspiracions.

La comunicació de masses és un fenomen de la societat actual pel qual grans masses de població participen d'una mateixa continguts de comunicació vehiculats pels mitjans de comunicació que multipliquen exponencialment la seva potencialitat qualitativa (modalitats de comunicació: icònica, fònica, impresa, informatitzada) i quantitativa (grans distàncies, grans audiències, gran quantitat d'informació condensada en imatges i paraules).

Obviament hi ha una relació entre uns i altres. Els mitjans àudio-visuals són presentats com a mitjans didàctics que poden enriquir els procediments d'ensenyament de manera il·lustrativa. Els mitjans de comunicació que poden considerar-se iniciats amb l'aparició de la premsa periòdica comencen a ésser comunicació de masses quan el cinema arriba amb les seves imatges a tota mena de gent, encara que no hagin tingut accés a l'alfabetització. Grups cada vegada més extensos de persones participen de les mateixes informacions i dels mateixos sentiments en situacions col·lectives.

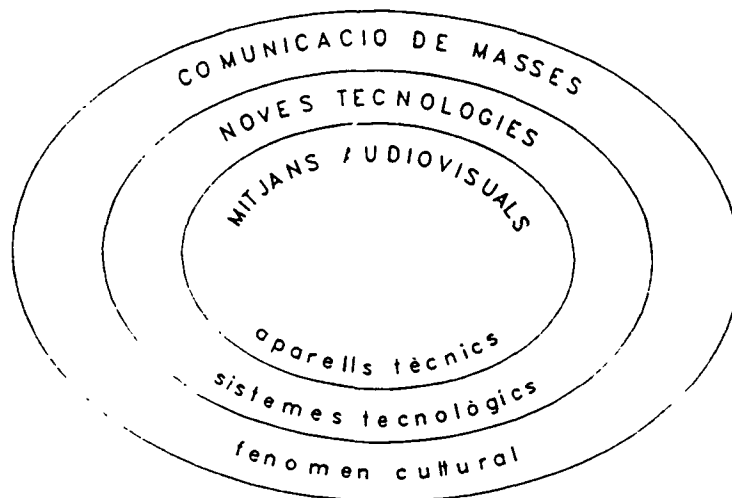
El fenomen de la comunicació de masses s'accelera de manera total durant el segle XX: la ràdio emet missatges verbals i estímuls musicals a grans masses de població que també poden seguir-los sense alfabetització escolar; la televisió que comunica a través d'imatges i so i té un especial poder d'absorció de l'atenció de grans masses de població.

Cal subratllar dues característiques diferencials dels mitjans de comunicació de masses. D'una banda que la seva acció es produeix simultàniament en el temps afectant molta gent. En aquest sentit, el llibre imprès no es pot considerar inicialment mitjà de comunicació de masses, en canvi el periòdic que quan surt és llegit per molta gent sí.

Amb tot, avui un llibre que surt al mercat amb una gran operació publicitària es converteix en un producte de comunicació de masses doncs crea un estat d'opinió o posa en primer pla d'interès determinats temes o continguts de relat.

La segona característica dels mitjans de comunicació de masses és que són accessibles sense alfabetització (excepció feta de la premsa). Això que inicialment pot ésser considerat com una democratització de la informació pot esdevenir tot el contrari, segons l'ús que se'n faci, un mitjà d'alienació cultural.

Els àudio-visuals, mitjans en una situació de grups petits o mitjos, esdevenen simplement *aparells* en relació als mitjans de comunicació de masses. Hi ha aparells que permeten usos àudio-visuals directes (projectors de diapositives, projectors d'opacs, retroprojectors, projectors de cinema, amplificadors de so) i hi ha aparells que permeten una utilització autònoma dels mitjans de comunicació de masses (enregistradors d'àudio i enregistradors de vídeo, tele-text i telemàtica). Els mitjans de comunicació de masses i els aparells àudio-visuals incrementen constantment les seves prestacions i el nivell de qualitat de les mateixes gràcies al concurs de les noves tecnologies. Diem *noves* front a les primeres o primitives tecnologies d'imatge i so i de transmissió de la informació, les aplicacions fonamentals de les quals són avui els descobriments del làser i de la fibra òptica.



[Gràfic 27] Diagrama conceptual: mitjans de comunicació - noves tecnologies - aparells audiovisuals.

Així doncs, considerem que els mitjans de comunicació de masses engloben els aparells àudio-visuals i les noves tecnologies de la informació. Si en canvi parléssim de mitjans àudio-visuals estariem ignorant la dimensió de comunicació de masses i els continguts d'actualitat. D'altra banda, si els mitjans de comunicació de masses tenen tendència a ésser subordinants (Mallas, 1979:26) l'ús d'aparells permet desenvolupar un procés actiu utilitzant seqüències visuals i sonores a voluntat i segons una intencionalitat pedagògica.

En la pràctica escolar no es fan servir de manera regular els aparells audiovisuals i encara menys els mitjans de comunicació a partir dels continguts que són actualitat o abordant l'estructura narrativa dels seus gèneres. D'entre les poques activitats les més freqüents poden consistir actualment en visionar un vídeo especialment concebut amb

finalitats educatives, algun documental enregistrat de TV o algun film en suport vídeo. En segon lloc i en menor grau s'escolten enregistraments sonors especialment els de didàctica de llengües estrangeres, algunes àudicions de música i algunes cançons infantils per enriquir el treball de llengua. Es tracta d'un ús exclusivament de suport didàctic. No es produeix mai de manera homogènia a tot el centre escolar. Depèn de mestres i d'àrees d'aprenentatge. Són comptats els mestres que utilitzen aparells i material de pas àudio-visual de manera regular. Si fossin molts mestres però no fora possible una utilització regular doncs es disposa de molt pocs aparells i a les complicacions de transport a l'aula o trasllat a un espai especialment equipat s'hi afegiria la necessitat de planificar un calendari-horari molt precís.

Fa més de quinze anys que en revistes i publicacions pedagògiques del nostre ambient s'han difós els tres usos bàsics dels mitjans àudio-visuals (AV): recolzament o suport amb AV, comprensió dels AV i expressió amb AV. La penetració d'aquests usos a les escoles ha estat molt minsa.

Els AV com a suport o recolzament.

Es l'ús més elemental i òbviament el més estès. Consisteix en fer una il·lustració reforçadora de l'ensenyament donat pel mestre. Generalment és un reforç de la paraula del mestre i no una manera diversa d'aprenentatge per l'alumne.

Usos d'aquest caire són: projectar unes dispositives sobre un tema determinat, generalment de ciències, geografia o història; projectar un vídeo que permeti veure un entorn geogràfic o una ambientació històrica; visionar unes imatges-document com pot ésser referents a la Guerra Incivil d'Espanya o a l'Holocaust Nazi.

L'activitat consisteix simplement en un visionat o bé, amb voluntat de treure el màxim rendiment, es demana a partir del mateix la resposta a un qüestionari o fitxa, cosa que solen fer de mala gana els alumnes. Aquest és un indicador de l'ús excessivament escolàstic que es fa de l'AV que pot arribar a perdre fins i tot el seu potencial motivador. Podem inscriure en aquesta línia l'experiència de dos anys de televisió escolar del MEC-TVE (1968-1970) que aviat va perdre el seu entusiasme inicial. Aquesta experiència va tenir també una funció substitutiva de les deficiències de l'escola rural però el seu esquema escolàstic la ve fer més feixuga que la vivència lúdica de televisió que ja potser tenien a casa els infants.

L'activitat més habitual avui és que es passi un vídeo, un producte especialment didàctic, un producte fet amb esquemes de divulgació cultural o un enregistrament d'un programa de TV considerat cultural. Es una activitat que solament fan determinats mestres de cada escola d'entre els quals n'hi ha que ho fan amb una intencionalitat pedagògica i una proposta didàctica, però hi ha també els que omplen un temps amb vídeo perquè als nens els agrada i aprofiten qualsevol cosa sense una selecció criterial i intencional.

L'ús dels AV com a suport que és evidentment el més elemental, quantes vegades es pot produir a una classe? Un alumne que cada dia rep AV a casa a través dels mitjans de comunicació de masses o d'aparells AV és possible que a l'escola no en rebi ni un cop per setmana. Sense entrar les

propostes més adequades que volem arribar a fer, assenyalem de moment el desequilibri entre els usos i consum domèstic i els usos i consum escolar.

Comprendre els AV.

Assolir una *comprensió* dels missatges audiovisuals, superant la inicial *impressió* és una consecució de temps i de d'aplicació d'activitat racional. Si l'individu té ja una formació personal podrà contrastar els missatges amb les seves pròpies conviccions i vivències i amb la informació que pot rebre d'altres fonts. Quan considerem la situació els infants i joves en procés de formació em de considerar que els mateixos missatges AV esdevenen agents educadors i serà necessària la intervenció d'educació intencional per ajudar a analitzar, a estudiar per parts, a distingir de manera pràctica els elements denotatius dels elements connotatius.

Aquestes pràctiques s'han desenvolupat ben poc a l'educació escolar i no ha estat per falta d'iniciatives. Als anys seixanta es comença a escriure molt sobre l'educador i la imatge. Recordem dels anys setanta les iniciatives de cinema escolar (CINESCO) amb uns materials introductoris per a infants de 6 a 10 anys que es varen aplicar a algunes escoles mentre les conduïa personal específic en sessions específiques però que no varen arrelar en la pràctica habitual dels mestres. Tampoc han deixat massa empremta materials de lectura de la imatge com, per exemple les que introduïen les fitxes de llenguatge de mestres de l'escola Costa i Llobera editades per Casals. La sèrie de

textos de llengua (castellana aleshores) 'Imagen' de Comes-Montané-Gràcia (editats per Vicens Vives) que tan directament abordava els mitjans de comunicació i treball sobre imatge i còmic varen tenir ben poca acollida entre els mestres. Eren propostes pedagògiques obertes a la vida diària, a la realitat que viuen els infants però generaven inseguretats en els mestres, els demanaven una preparació diferent de les classes de la que sempre havien fet.

Els cursos d'educació de la imatge o de l'ús didàctic dels mitjans AV s'han realitzat en totes les iniciatives de perfeccionament del professorat en exercici (escoles d'estiu de moviments de mestres, cursos d'ICE, cursos de Col·legi de Doctors i Llicenciats, Servei de Mitjans Audio-visuals de la Inspecció d'Educació de Barcelona). El nombre de mestres i professors que hi han passat no és gens menyspreable. La presència però d'activitats regulars que desenvolupin la comprensió del llenguatge AV sigui a les diferents àrees o sigui en un temps específic no són habituals a les escoles. Solament alguns mestres, comptats mestres o professors, una ínfima part dels que han seguit cursos i activitats de formació, inclouen activitats de *lectura àudio-visual* en la seva acció didàctica (anàlisi de les il·lustracions dels llibres de text, treball sobre material gràfic de diaris o revistes, anàlisi de composicions publicitàries o de relats televisius...) Els cursos s'han deixat de fer justament en una època que els aparells AV (fotocòpiadores, vídeoenregistradors, projectors de 8mm...) estan a l'abast de qualsevol escola.

Són molt pocs els mestres que aprofiten les potencialitats tècniques del vídeo per fer exercicis de comprensió de la imatge. Els documents no concebuts especialment amb finalitats didàctiques que es passen, es passen sencers amb durades llargues (mitja hora si és un documental i més d'una

hora si es tracta de pel·lícula) i sense pauses, procediment imprescindible si es tracta de procedir a anàlisis de manera elemental amb objectiu didàctic d'exercitar la comprensió AV. Aquests documents, no didàctics, són els que atrauen l'interès dels infants però si no es procedeix a una intervenció d'anàlisi per a millorar la comprensió, fem poca cosa més que un passatemps entreteniment.

Expressar-se amb els AV.

Aquest és un tercer nivell d'aprofundiment que no es pot entendre sense els anteriors, especialment si no s'ha fet un continuat treball de comprensió. Les noves tecnologies però han capgirat la seqüència. La potencialitat i màgia del vídeo s'ha apoderat d'alguns dels mestres que no sabien com dinamitzar les seves classes. Ara creuen que posant la videocamera a l'abast dels infants i si es possible una taula d'editatge aconseguiran que els infants s'expressin amb la imatge, la desmitifiquin i es distanciïn de la mala qualitat de la televisió que tenim.

Certament, el vídeo amb les possibilitats d'assaig i error que no malmeten metratge de pel·lícula i amb les cintes a uns costos assolibles són els gran mitjà d'expressió amb imatges però és una tecnologia amb tantes possibilitats que abordar-la sense aprenentatges previs es, generalment fer el ridícul. (En tot cas, serveix per presentar-se a concursos televisius on l'accident s'ha convertit en intencional per fer riure i guanyar el premi).

La fal·làcia de les Noves Tecnologies

El miratge de les noves tecnologies ens fa oblidar principis pedagògics elementals:

La capacitat expressiva la té la persona, no l'aparell tecnològic que és una projecció o prolongació de la seva capacitat. Això comporta que els alumnes hagin fet exercicis d'enquadrament, de seqüències narratives, de direccionalitat descriptiva, de guionització elemental.

L'expressió succeeix a la comprensió i és sempre una fracció menor d'aquesta. Si no s'han fet continuats exercicis de comprensió d'imatge no cal esperar resultats d'expressió amb imatges.

La creativitat individual depèn exclusivament de l'individu i aquest pot tenir moments de gran creativitat que fàcilment aprofitarà. La creativitat col·lectiva, feta en treball d'equip, depèn de la coincidència dels diferents individus i atès que no serà fàcil que coincideixin els moments creatius de tots ells, cal disposar d'un referent comú, el guió, per propiciar la coincidència.

El miratge de les noves tecnologies ens fa oblidar exercicis d'excel·lent creativitat:

Descomposició d'imatges i utilització d'elements fora de context, combinació i seqüenciació d'imatges, utilització de diapositives de repertori amb guió inèdit, creació de diapositives per dibuix, muntatges audiovisuals, aprofundiment del moviment amb ombres xinèsses i un llarg etc. (no rutinari).

Increment de les pròpies capacitats dramàtiques: llenguatge del cos i expressió corporal, lectura oral altament expressiva, exercicis de monòleg dramàtic, creacions argumentals amb titelles, escenes dramàtiques i domini de la situació davant de gran públic.

La contradicció és evident si es pensa el poc rendiment que treiem de l'àudio-enregistrador per millorar l'expressió oral tan pobre dels nostres alumnes, si no s'han posat a l'abast dels alumnes les col·leccions de dispositives perquè en fàcin ús amb guió propi, si no s'han fet muntatges d'àudio integrant parla, música i efectes sonors que puguin tenir un atractiu. Què fa pensar que si no s'aprofita tot això, el vídeo pugui resoldre la necessitat de l'expressió àudio-visual?

Ja es pot veure que avui és impossible parlar dels AV sense fer referència als mitjans de comunicació de masses però sembla necessari posar de manifest que AV queda avui restringit als aparells. Quan parlem de mitjans de comunicació de masses contemplem en tot moment la utilització d'aparells AV però contemplem alhora els noves tècniques d'expressió audiovisual de que es serveixen i contemplem els continguts i productes de comunicació de masses.

L'anàlisi de les comunicacions de masses a l'escola

Amb els mitjans de comunicació de masses podem fer els tres usos assenyalats per als AV.

Els mitjans o continguts de comunicació de masses poden donar *suport* a l'activitat d'ensenyament-aprenentatge. Aquest ús és similar al dels AV com a suport, però generalment exigeix més capacitat de selecció entre materials habituals dels mitjans de comunicació de masses i més temps de dedicació. Però la utilització de materials d'actualitat que els infants puguin haver vist a casa o que es pugui preveure que vegin a casa suma temps de lleure a l'aprenentatge escolar i estableix una projecció d'aquest en el temps de lleure. Estableix un enllaç entre l'educació informal i l'educació formal de manera que l'educació escolar comença a projectar-se sobre la comunicació de masses fent reversible el procés pel qual la comunicació de masses afecta tan els infants i joves i el seu procés escolar.

Cal desenvolupar la *comprensió* dels continguts de comunicació de masses amb exercicis específics per a una anàlisi completa (denotació i connotació). La comprensió no es pot exercitar amb materials expressament concebuts per a ús escolar. Cal incorporar materials dels que habitualment veuen els alumnes entre els que els més habituals són la publicitat gràfica i materials de TV: seqüències de sèries, informatius amb reportatges i també vídeoclips, spots publicitaris. Amb la ràdio l'exercici més elemental consisteix en escoltar un informatiu i realitzar-ne una ressenya i un comentari contextualitzat.

Aquestes activitats no es fan regularment a l'escola, ni es contemplen a les diferents àrees o assignatures ni s'ha establert un temps específic.

Convé procedir als usos *expressius* entre els que s'ha d'incloure el reprocessament de materials de comunicació amb finalitats o interpretacions diferents. Els muntatges sonors

són avui ben senzills amb les disponibilitats d'equips musicals complets amb doble pletina; si l'escola no disposa encara d'equip, els alumnes poden fer-ho a casa atès que sovint manipulen més els equips ells que els seus pares. Les possibilitats d'enregistrament en vídeo ja han estat comentades i no haurien d'ésser abordades fins al final del procés com a exercici de síntesi que pot potenciar el guió literari, el gènere periodístics, l'expressió corporal i dramàtica, les arts plàstiques i de disseny i la creativitat àudio-visual. Després daixò, totes les possibilitats tècniques de transformació de la imatge per processament informàtic són possibles i interessants però no abans.

La utilització dels mitjans de comunicació de masses no pot acabar en els usos àudio-visuals perfeccionats per les noves tecnologies. Els mitjans de comunicació de masses tenen una dimensió social que queda definida pel temps (l'actualitat) i l'espai (la cobertura). Cal arribar a un *coneixement de l'estructura dels mitjans de comunicació de masses* per a una comprensió més objectiva i no imaginada. En els mitjans de comunicació de masses la comprensió correcta és impossible solament amb l'anàlisi del *què* es diu, el que es veu/sent/llegeix. Seguint el model de Lasswell cal saber el *qui*, la titularitat del mitjà, la publicitat que l'acompanya o patrocina; *a qui*, a l'audiència que s'adreça, en quina franja horària; *de quina manera*, quin gènere comunicatiu, amb quina periodicitat. Seguint més enllà del model de Lasswell cal també saber: *què no diu* o deixa de dir, què no és notícia i podria ésser-ho; *perquè ho diu*, o quina intencionalitat pot tenir una informació, una sèrie, la retransmissió d'un partit esportiu; *en quin moment ho diu*, en quin dia i a quina hora, en quina temporada, entre quins esdeveniments socials o polítics passats o previsibles.

Així mateix, quan d'alumnes més grans es tracta, cal conèixer l'estructura interna de producció i realització, de relacions amb escriptors, amb experts consultats i amb segments de públic determinat. Cal conèixer el funcionament internacional dels mitjans de comunicació que difonen produccions locals, determinades produccions locals, que generalitzen modes de fer, de menjar, de viure, de divertir-se... Dir que cal conèixer, no vol dir presentar una argumentació en favor o en contra. No es tracta de fer un treball d'ideologització sinó de conscientització, en terme desenvolupat per Paulo Freire, per tal que cada un prengui les seves decisions i faci les seves opcions d'ús, de consum i ideològiques.

Si aquests usos dels mitjans de comunicació de masses en la pràctica educativa encara són poc freqüents i més aviat esparsos no han estat més reeixits els usos intensos per motivacions ideològiques. La denúncia frontal dels mitjans de comunicació de masses no ha afavorit un ús personalitzat i crític. Més aviat es poden haver reforçat els usos d'addicció atès que els discursos ideologitzants contraris s'han fet des d'optiques adultes dogmàtiques negant els valors lúdics i relaxants dels mitjans que indubtablement infants i joves experimenten.