

L'ESCOLA, ELS 'MASS MEDIA' I ELS ESTUDIS CULTURALS

Daniel Aranda

This article is a reflection on the symbiotic relationship between education and cultural studies: how the former needs the latter and how the latter takes form and meaning thanks to schools and universities. I shall analyse the educational reform and its main points in order to demonstrate how the critical methodology of cultural studies can be useful to education professionals in the teaching-learning of the mass media. We must discover how students create meaning from multiple forms of experience – including vicarious experience – to arrive at significant knowledge. At the same time, we must submit the experiences of those students to critical examination in order to demonstrate to them the political and moral implications of their own experiences: “We cannot teach anything unless we understand what categories of meaning the students bring to the classroom.”

Daniel Aranda és llicenciat en Ciències de la Comunicació, doctorand a la Facultat de Ciències de la Comunicació Blanquerna, Universitat Ramon Llull, becari i recercador del Departament de Comunicació Audiovisual de la FCCB.

... siempre ha existido una escuela más allá del aula, siempre ha existido una escuela en la vida misma... los niños aprendían fundamentalmente de lo que hacían, y de lo que oían y veían a su alrededor (leyendas, danzas, ritos...).¹

Durant els primers anys de l'aparició de l'escola com a institució, aquesta oferia a una minoria l'ensenyament-aprenentatge de "les quatre regles" dins d'un ambient adoctrinador i reduït generalment a l'àmbit urbà. L'escola tanca les portes al món per dedicar-se a formar els joves en tècniques i ètiques abstractes amb referents llunyans. La nova reforma educativa és l'intent d'obrir les portes de l'escola al món. Basada en una concepció constructivista de l'educació, la "nova escola" aposta per l'ensenyament i l'aprenentatge significatius a partir dels referents dels mateixos alumnes.

L'eix central de la reforma són els *referents* a partir dels quals l'alumne atribueix sentit i significat al seu procés d'aprenentatge. Quins són aquests referents, els agents socialitzadors que acompanyen l'escola en el procés d'atribució de sentit i significat al món? Els *mass media*, i més concretament la televisió, que juga un paper si no hegemònic, sí important com a agent educatiu, tant primari com secundari.

"La nova escola" educa a partir dels conceptes, procediments, actituds, valors i normes prèvies de l'alumne, molts dels quals provenen de la televisió.² En quina mesura l'estudi d'aquesta "escola paral·lela" s'ha inclòs dintre del currículum escolar? Estan els mestres preparats per obrir l'aula al món mediàtic? Quin suport teòric és més adient per tractar l'educació en mitjans dins l'àmbit escolar?

L'espai dins el currículum escolar dedicat a l'ensenyament dels *mass media* és escàs; a banda d'algun crèdit variable, es considera part integrant de l'eix transversal del currículum (ja sigui a primària, secundària o batxillerat). L'estudi dels *mass media* queda a mans de tothom i, d'aquesta manera, a mans de ningú; és un territori de domini públic, on els professionals de l'educació tenen por d'apropar-se i on les metodologies teòriques es desconeixen i s'han d'aprendre de manera autodidacta. Quin és el paper de les

¹ YOUNIS, J.A. *El aula fuera del aula*. La Palmas de Gran Canaria: Librería Nogal Ediciones, 1993, p. 15-16.

² S'ha parlat àmpliament i s'han generat debats inacabables sobre els efectes de la televisió (per exemple, sobre la violència). Donem per fet que la televisió és un agent socialitzador que afecta tant la nostra percepció de la realitat com les nostres accions i els nostres gustos. Existeix una vasta literatura que detallem al final del treball.

facultats de mestres? I quin el de l'actual Curs d'Adaptació Pedagògica? S'ha iniciat una reforma de formadors?

El present treball és una reflexió centrada en la relació simbiòtica entre l'educació i els estudis culturals: com l'una necessita l'altre i com l'altre pren cos i sentit gràcies a les institucions escolars. Analitzaré la reforma educativa i els seus eixos principals per demostrar com la metodologia crítica dels estudis culturals pot ser útil als professionals de l'educació en la seva pràctica educativa diària. Tot i que l'article gira al voltant de la reforma educativa a l'escola primària i secundària, em sembla interessant ampliar les reflexions al món universitari i les seves relacions amb l'estudi dels *mass media*.

CONCEPTES PREVIS

Abans d'iniciar la meua exposició crec que és important dedicar un espai a la definició o delimitació de conceptes com cultura, estudis culturals i educació, amb els quals es vertebrava tot el treball.

L'escola, l'hem d'entendre com un dels agents socialitzadors, juntament amb la família, el grup d'amics o els *mass media*. Segons la definició de Salvador Giner,³ socialitzar implica una transformació dels individus com a conseqüència de la interacció dels altres. Es tracta d'un procés pel qual l'individu en desenvolupament⁴ s'adapta als requeriments de la societat en la qual està immers. D'aquesta manera, l'educació és la socialització primària i conscient de l'individu.

Trobo poc encertada la definició de Salvador Giner. El que ell defineix com a educació ho hauríem d'entendre com a escolarització. L'educació és alguna cosa més que escolarització. A banda de l'educació entesa com a escolarització, existeix el que alguns autors anomenen educació ocasional (per contraposar-la a la prioritzada de l'escola tradicional) formada per:

- L'educació indirecta: ni l'emissor ni el receptor tenen la intenció deliberada de promoure la instrucció ni l'adquisició d'aquesta.
- L'educació informal: l'alumne o la font propicia la instrucció de manera deliberada encara que no simultàniament.

³ GINER, S. [et al.]. *Diccionario de sociología*. Madrid: Alianza, 1998.

⁴ Partim de la premissa que sempre existeix un desenvolupament: des dels nens a l'escola fins als adults en noves situacions professionals.

Hauríem d'afegir-hi el terme "educació no formal", on emissor i receptor comparteixen la intenció instructora i la facultat d'adquisició en àmbits extraescolars (centres d'espai i agrupaments, primordialment).

Com es pot comprovar, l'educació, l'hem d'entendre com un procés complex i ampli d'enculturació/socialització que s'escapa de l'àmbit escolar per instal·lar-se en la vida quotidiana dels individus de les societats occidentals.

Tradicionalment, l'escola i la família eren considerades els agents socialitzadors amb els quals l'individu donava significat i sentit al seu paper dins la societat. Actualment, l'individu es va construint socialment a partir d'una socialització física, les experiències de l'aquí i l'ara, i una socialització vicària, on els discursos/relats dels *mass media* són la principal font.

Abraham Moles parla del trencament del que ell anomena la "lleï proxèmica", on l'ésser reacciona d'antuvi a allò que li és proper i a continuació a allò que li és llunyà, tant en l'espai com en el temps. Amb l'aparició dels *mass media* i l'experiència vicària, l'ésser dins del seu medi ambient ja no només es troba condicionat per allò que existeix aquí i ara, sinó per tots els elements de la seva experiència vicària. La societat ja no es construeix a partir de la distància merament geomètrica dels éssers i les coses, ja no està lligada a les nocions de proximitat, sinó que relaciona els individus amb una multiplicitat de fragments del món. Ens trobem davant l'home ubiqüitari.

És evident que els mitjans de comunicació, i especialment la TV comercial, són en l'actualitat un dels agents socialitzadors més potents dins de l'espai que anteriorment hem anomenat educació ocasional. Davant d'aquesta constatació, George Friedman⁵ va definir cap al 1966 el terme "l'escola paral·lela", on el cinema i la televisió són els elements principals.

L'escola actual afronta un nou repte. Aquesta ja no és l'agent hegemònic de transmissió de cultura. Fins i tot el terme cultura entès com els sabers de caire elitista ha sofert una profunda transformació. Henry A. Giroux⁶ afirma que l'escola tradicional⁷ estava, i encara en podem trobar exemples, orientada a una imitació barata del coneixement de la cultura superior, tot i que les

⁵ A: JACQUINOT, G. *La escuela frente a las pantallas*. Argentina: Aique, 1996, p. 174.

⁶ GIROUX, H.A. *Placeres inquietantes. Aprendiendo de la cultura popular*. Barcelona: Paidós Educador, 1996.

⁷ I també l'ensenyament universitari.

identitats dels alumnes es creaven en gran mesura fora de l'escola. Les pel·lícules, els llibres, el vídeo, la música, configuren gran part de l'atribució de sentits i significats dels joves actuals. Per tant, "hem d'abandonar la tradicional definició per arribar a caracteritzar la cultura com una manera particular de viure".⁸

James Lull⁹ defineix cultura com la manera que viuen les persones: valors, suposicions, regles i pràctiques socials comuns que constitueixen i formen la identitat i la seguretat personals i col·lectives. Es construeix (és discursiva, ideològica) a partir de la influència local i les representacions simbòliques dels mitjans. Lull lliga el terme cultura amb el social. Entenem cultura com una instància simbòlica, un conjunt de símbols que ajuden a produir i reproduir una societat.

La cultura popular, la cultura de la nostra societat de masses, reapareix amb força i importància en l'escena de les institucions político-ideològiques. La cultura esdevé el terreny de lluita política/ideològica comú a l'escola tradicional i a la paral·lela per a la definició de sentits i significats.

D'aquesta importància de la cultura i les seves implicacions ideològiques neixen els "estudis culturals". Aquests, com a marc teòric multidisciplinari, se centren a analitzar una forma específica de procés social, que es correspon amb l'atribució de sentit a la realitat, al desenvolupament de la cultura i a les pràctiques socials compartides dins d'una àrea comuna de significats.¹⁰ El que els estudis culturals fan és enllaçar les relacions socials i l'atribució de significat i sentit amb la cultura.

LA NOVA ESCOLA

Com ja hem apuntat anteriorment, la nova escola abandona la transmissió de la imitació barata de cultura superior per obrir les portes al món sota una concepció constructivista de l'educació. César Coll,¹¹ un dels ideòlegs de la reforma educativa, afirma que la nova escola implica canvis estructurals i curriculars que tenen com a objectiu la transformació de la pràctica pedagògica.

El constructivisme educatiu és un marc explicatiu d'ense-

⁸ Raymond Williams. A: GRANDI, R. *Texto y contexto en los medios de comunicación*. Barcelona: Bosch Comunicación, 1995.

⁹ LULL, J. *Medios, comunicación, cultura*. Buenos Aires: Amorrortu, 1997.

¹⁰ WOLF, M. *La investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas*. Barcelona: Paidós, 1987, p. 120.

¹¹ COLL, C. [et al.]. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó Editorial, 1993.

nyament-aprenentatge que se centra en la construcció de significats i atribució de sentit a allò que s'aprèn i a fer que els alumnes duguin a terme aquest procés de construcció a partir de la seva experiència personal i dels coneixements, sentiments i actituds amb els quals s'apropen als continguts i a les activitats escolars. L'ingredient central d'aquesta concepció psicopedagògica és l'aprenentatge significatiu, on el que es pretén és crear un vincle entre el que cal aprendre i el que ja se sap.

... cal que els alumnes aprenguin tan significativament com sigui possible aquells aspectes de la cultura del seu grup social que es consideren indispensables per a esdevenir membres actius, crítics i creatius.¹²

No es tracta d'un aprenentatge definitiu sinó funcional i perfeccionable que té com a objectiu la socialització/enculturació i la individualització (interpretació personal del medi ambient).

Les concepcions vigostkianes de "zona de desenvolupament proper" introdueixen el tema de la interacció social com a punt clau de l'aprenentatge significatiu. Bruner¹³ ens diu que la nostra vida, adaptada culturalment, depèn dels significats i conceptes compartits i també de les formes de discurs compartides que serveixen per a negociar les diferències de significat i interpretació. Així, aprendre en comú amb la cooperació i la discussió prèvies reforça l'ensenyament-aprenentatge significatiu perquè "hem hagut de convèncer-nos i convèncer sobre allò de què parlàvem".¹⁴

Crec que és important remarcar que hem d'entendre el constructivisme com un marc explicatiu que ens ajuda a comprendre el que succeeix a l'aula. De cap de les maneres l'hem de veure una teoria autònoma que soluciona els problemes de l'aula. És un marc explicatiu que necessita ser interpel·lat per altres disciplines.

ELS ESTUDIS CULTURALS

Els estudis culturals neixen del l'interès dels intel·lectuals de prendre's seriosament la cultura popular i la seva dimensió ideològica. Els estudis culturals pensen la cultura com les activitats i els significats de la gent comuna; activitats i significats exclosos de la definició elitista de cultura.

¹² "Construir los aprendizajes. Reforma, currículum y constructivismo." *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 188, p. 16.

¹³ BRUNER, J. *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata, 1988.

¹⁴ CELA, J. [et al.]. *El tractament de la diversitat en les etapes infantil i primària* Barcelona: Dossiers Rosa Sensat, 1997, p. 16.

Los estudios culturales están constituidos por metodologías interpretativas y valorativas, pero a diferencia de lo que ocurre en el campo humanista tradicional, rechazan la conciencia de cultura como alta cultura, sosteniendo que todas las formas de producción cultural necesitan de un estudio que avance en relación con otras actividades culturales y con estructuras históricas y sociales. De este modo, los estudios culturales se han comprometido con el estudio del inventario completo de las artes, creencias e instituciones de la sociedad, al igual que de sus actividades culturales.¹⁵

John Hartley¹⁶ defensa la multidiscursivitat del terme cultura. Per aquest motiu no es pot traslladar una definició fixa d'un context a un altre. Dins del context dels estudis culturals, cultura s'entén com la producció i reproducció social de sentit, significat i consciència.

En aquest apartat no pretenem crear un manual històric-metodològic sobre els estudis culturals.¹⁷ Únicament apuntarem certes característiques i conceptes aïllats que ens permetin tenir una visió general, però parcial, de la metodologia dels estudis culturals aplicable a l'ensenyament-aprenentatge dels *mass media*.

Els estudis culturals no són una disciplina acadèmica tancada i estructurada. Com J. Hartley descriu, es tracta d'una disciplina que floreix als marges dels diferents discursos institucionalitzats, especialment dels estudis literaris, de la sociologia i de la història, la lingüística, la semiòtica, l'antropologia i la psicoanàlisi. Aquesta multidisciplinarietat investiga la definició de cultura i les seves relacions amb la política i l'economia. Els estudis culturals elaboren models teòrics per abordar conceptes com gènere (*gender* i *genre*), classe, hegemonia, ideologia, representació, discurs, estereotips... per arribar a descriure, mitjançant estudis etnogràfics i textuals, les pràctiques i formes "que semblaven mostrar com la gent aprofitava els discursos culturals dels quals disposava per oposar-se a l'autoritat d'una ideologia dominant".¹⁸ Més endavant, s'hi van

¹⁵ GRANDI. *Op. cit.*, p. 98.

¹⁶ O'SULLIVAN, T. [et al.]. *Conceptos clave en comunicación y estudios culturales*. Buenos Aires: Amorrortu, 1995.

¹⁷ Per ampliar el tema es poden consultar: BARKER, M.; BEEZER, A. *Introducción a los estudios culturales*. Barcelona: Bosch Comunicación, 1994. O'SULLIVAN, T. [et al.]. *Conceptos clave en comunicación y estudios culturales*. Buenos Aires: Amorrortu, 1995. FERGUSON, M.; GOLDING, P. *Economía política y Estudios Culturales*. Barcelona: Bosch Comunicación, 1998. GRANDI, R. *Texto y contexto en los medios de comunicación*. Barcelona: Bosch Comunicación, 1995, capítulo 3.

¹⁸ O'SULLIVAN. *Op. cit.*

sumar els estudis feministes i els *Queer Studies*, entre d'altres, ampliant el camp d'estudi dels estudis culturals.

Grandi afirma que els estudis culturals privilegien la investigació sobre el text i el context de consum mentre debaten un sistema de comunicació entre el model semiòtic-informacional (interès pel problema de la significació centrant-se en el procés de decodificació) i el semiòtic-textual (el centre del procés de comunicació passa a ser el text, això implica una competència textual i discursiva).

Grandi, citant Grossberg, Nelson i Treichler, fa una extensa enumeració de totes les categories que els estudis culturals desenvolupen en l'actualitat:

... *el gender*, la sexualidad, la nacionalidad y la identidad nacional, el colonialismo y el poscolonialismo, la raza y la etnicidad, la cultura popular y su audiencia, la ciencia y la ecología, las identidades políticas, la pedagogía, las políticas de la estética, las instituciones culturales, las políticas de la disciplina, el discurso y la textualidad, la historia y la cultura global en la edad posmoderna.¹⁹

La majoria de les categories abans descrites tenen en comú un mínim denominador que se centra en els conceptes teòrics de realitat, llenguatge i representació; significat i discurs; ideologia, hegemonia i poder.

Stuart Hall,²⁰ sota la influència de Barthes i Foucault, parla de com usem el llenguatge per representar el món. Des de l'aproximació constructivista això significa que construïm la realitat a partir del llenguatge. La representació és la construcció de significat/sentit d'un concepte a les nostres ments a través del llenguatge, el qual ens permet referir-nos tant al món "real" com al món imaginari.

Una aproximació discursiva a la representació amplia el significat d'aquesta. El discurs és entès com un sistema de representació. El discurs és, per una banda, la producció de coneixement a través del llenguatge i, d'altra banda, el discurs és entès com a pràctica. Totes les pràctiques socials contenen significat, i els significats influeixen la nostra conducta.

Això ens porta a la dimensió històrica del discurs. Les coses i les accions només prenen significat i són objectes del coneixe-

¹⁹ GRANDI. *Op. cit.*, p. 99.

²⁰ HALL, S. *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Londres: Practices Sage, 1997.

ment dintre del discurs. El que produeix sentit/significat no són les coses en si mateixes sinó el significat i el sentit que prenen. Aquest significat varia segons el context històric. El discurs produeix sentits/significats diferents en cada període històric. Per tant, podem dir que existeix una relació entre sentit/significat i poder. Aquest és el que a través de les diferents institucions marca els límits del que es pot dir i el que no. D'aquesta manera, podem dir que no existeixen realitats o significacions establertes, perpètues, sinó que depenen de la realitat discursiva.

"...es mediante el discurso como las instituciones controlan el poder; un poder que se encarna y se explica a través de la sanción positiva o negativa que se realiza en las palabras que actúan como vehículo de saber."²¹

El concepte d'ideologia provinent del marxisme i associat al materialisme econòmic va ser re-teoritzat. Althusser afirma que la ideologia és el mecanisme que transforma els individus en subjectes. La ideologia és entesa com l'expressió a través de la qual els éssers humans viuen les seves relacions amb les condicions reals d'existència: es tracta de la relació entre les idees i les creences, d'una banda, i les activitats materials i viscudes (l'acte de casar-se per l'església és un fet ideològic), de l'altra. Per tant, podem entendre "ideologia" com la construcció discursiva de la realitat, però, qui construeix discursivament la realitat?

El concepte "hegemonia" definit per Lull,²² i influenciat per Gramsci, ens pot donar la resposta. Lull defineix hegemonia com el procés pel qual es forma la consciència i s'exerceix el poder social a través d'institucions com l'escola, el govern o els mitjans. Més que d'un poder es tracta d'un mètode destinat a obtenir-lo i mantenir-lo mitjançant l'articulació dels diferents agents socials reforçant-se entre si. La vehiculització de les idees que li són favorables s'ha de transformar en pràctiques o activitats per arribar a ser ideologia i ser vista com alguna cosa natural, de sentit comú. Els grups hegemònics estan en constant canvi, i la cultura popular és el camp de batalla d'aquests grups.

El que fins aquí hem esbossat són les fonts teòriques amb les quals treballen els investigadors dels estudis culturals per crear les seves metodologies d'anàlisi, ja sigui sobre la identitat, la sexualitat, *el genre*... Tots ells consideren els mitjans de comunicació, com

²¹ GRANDI. *Op. cit.*, p. 132.

²² LULL, J. *Op. cit.*

la principal font de producció de textos i imatges, modeladors de "la nostra identitat i [configuradors de] la relació entre el jo i la societat".²³

EDUCACIÓ I 'MASS MEDIA'

Roberto Aparici,²⁴ professor de Tecnologia Educativa de la UNED, reflexiona entorn dels mitjans i proposa quatre enfocaments diferents pel que fa a l'estudi de la recepció dels missatges:

- 1) Investigació sobre els efectes.
- 2) Investigació sobre els usos i les gratificacions.
- 3) Els estudis de la crítica literària.
- 4) Els estudis culturals.

Aquest últim, els estudis culturals, amb l'anàlisi de les representacions i no únicament dels continguts, és per a ell una de les metodologies més adients. Tot i això, Aparici és conscient de l'escàs ús de la metodologia dels estudis culturals dins l'ensenyament dels *mass media*. Les tòpiques concepcions apocalíptiques-integrades són les que encara dominen a les escoles.

Len Masterman,²⁵ un dels ideòlegs més reconeguts en el camp de l'educació mediàtica, descriu l'evolució històrica de les diferents tradicions de l'ensenyament-aprenentatge dels *mass media*. Tot i això, crec que és important destacar que moltes de les assignatures sobre els mitjans a l'educació secundària i universitària no han sofert aquesta evolució que proposa Masterman i encara aborden l'educació mediàtica amb antics paradigmes. La realitat de l'educació en mitjans passa per la pràctica educativa dels diferents paradigmes.

Els següents paradigmes són una classificació extreta a partir de les reflexions de Len Masterman i Geneviève Jacquinet (a partir de les aportacions de James A. Anderson sobre l'ensenyament-aprenentatge de la televisió):

Paradigma vacunador. Investigació sobre els efectes de manipulació dels mitjans massius de comunicació. Denuncia l'aspecte

²³ GIROUX, H.A. *Placeres inquietantes. Aprendiendo de la cultura popular*. Barcelona: Paidós Educador, 1996.

²⁴ APARICI, R. *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: Ediciones La Torre, 1996.

²⁵ MASTERMAN, L. *La enseñanza de los medios audiovisuales*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1993.

ideo-lògic dels programes per conduir a una millor selecció per part del repector. Els mitjans com a falsificadors culturals representen una amenaça contra els veritables valors culturals. La cultura de masses destrueix els lectors seriosos i qualsevol forma artística. L'ensenyament dels mitjans era, i encara continua sent en alguns casos, un ensenyament contra els mitjans.

Paradigma de l'art popular. Investigacions que no estan destinades a l'estudi dels efectes dels mitjans, sinó de les motivacions personals. Desconfia de l'imperialisme professional i cerca que cadascú prengui consciència de les raons de la seva elecció. Capacitat de discriminar no en contra dels mitjans, sinó entre aquests. Es creu que hi ha productes de cultura popular bons i dolents. L'alumne ha d'aprendre a discriminar en funció d'un suposat "bon gust" objectiu.

Paradigma representacional. Les investigacions que consideren positivament els mitjans com l'expressió de la cultura contemporània; s'oposen a les pràctiques terapèutiques i s'orienten a un enfocament crític més semblant a la tradició de la crítica literària, que té en compte aspectes com ara les característiques estètiques de les sèries, el context sociohistòric de les produccions i la manera com els mitjans ens representen.

Paradigma representacional-discursiu. Les investigacions properes a l'estudi teòric en semiologia del cinema i la TV. Posen l'accent en el llenguatge i les tècniques d'expressió audiovisual, anàlisi dels gèneres... per desvetllar els mecanismes de representació de la realitat amb el principi de la no transparència de la imatge sinó del seu paper com a *representació*. L'estudi dels mitjans sota premisses semiològiques i ideològiques dona valor a la cultura popular com a objecte d'estudi. L'ensenyament-aprenentatge dels mitjans es vertebrava a partir de l'estudi de les polítiques de representacions "empenyent l'ensenyament de l'audiovisual al centre de les qüestions polítiques i socials més importants del nostre temps".²⁷

Tots aquests paradigmes, com ja hem assenyalat, conviuen simultàniament en la pràctica educativa diària juntament amb el paradigma tècnic, un dels més populars entre els docents i la

²⁶ JACQUINOT, G. *La escuela frente a las pantallas*. Argentina: Aique, 1996, p. 117-118.

ANDERSON, A.J. "Television Literacy and Critical Viewer." A: *Watching TV, understanding TV: Research on Children's Attention and Comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

²⁷ APARICI, R. *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: Ediciones La Torre, 1996. La citació correspon a MASTERMAN, *Op. cit.*, p. 33.

mateixa administració educativa catalana, PMAV (Programa de Mitjans Audiovisuals de la Generalitat de Catalunya):²⁸

El Programa de Mitjans Audiovisuals dins de l'estructura de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa i mitjançant les tasques que realitza sobre investigació, creació de materials audiovisuals didàctics, dotació de materials i coordinació d'experiències, dóna suport a la introducció de l'audiovisual com a recurs didàctic i com a llenguatge en el món educatiu. Per això posa la major part dels seus recursos tècnics i humans per desenvolupar els següents serveis:

- 1) Formació.
- 2) Producció de vídeos didàctics.
- 3) Suport a la investigació.
- 4) Dotació a centres.
- 5) Préstec i repicat de vídeos.

Al llarg dels quatre anys del meu lligam amb el PMAV com a docent, han estat escasses les iniciatives tant formatives com projectuals fora del paradigma tècnic i més encara dins el paradigma representacional-discursiu. Encara estem lluny d'aconseguir una pedagogia crítica i reflexiva a l'entorn de les polítiques de representació, i més ho estarem si esperem que l'administració educativa doni el primer pas.

EDUCACIÓ I ESTUDIS CULTURALS

Younis,²⁹ citant el llibre Bruner *Realidad mental y mundos posibles*, reflexiona sobre les formes bàsiques de construcció de la realitat mitjançant la modalitat lògico-científica i la narrativa. La lògico-científica cerca el pensament lògic i verificable empíricament i arriba a explicacions generals a partir de casos particulars. D'altra banda, el model narratiu es basa en el relat per donar explicació a l'experiència humana. El relat s'ocupa de la condició humana, de les seves pors, de les seves intencions... no busca la veritat empírica sinó la versemblança.

El que volem destacar és la influència cognitiva del coneixement transmès a través dels mitjans via relat. Els relats mediàtics compleixen una funció sociocultural, enculturadora que ens dóna pautes d'interpretació tant del món social com físic. Ens serveixen com a guies de conducta cognitiva, afectiva i social.

²⁸ <http://www.xtec.es/pmav>.

²⁹ YOUNIS. *Op. cit.*, p. 51.

El model lògico-científic era —encara ho és en alguns casos tot i l'aparició de la nova escola— el predominant a l'escola tradicional. Ja ho comentàvem al principi d'aquesta exposició en boca de H.A. Giroux: "l'escola tradicional estava [i encara en podem trobar exemples] orientada a una imitació barata del coneixement de la cultura superior encara que les identitats dels alumnes es creaven en gran mesura fora de l'escola". L'escolarització tenia, i encara té, com a objectiu l'explicació del món empíric sota lleis generals i verificables basades en un paradigma epistemològic positivista, analista. Mentre els nois i les noies complien amb la seva obligació escolar, les seves vides i les seves interpretacions es formaven a través del grup d'amics, de les músiques que escoltaven o dels films que veien. Amb l'arribada de la nova escola, el model positivista queda allunyat i, en el pitjor dels casos, en segon terme. Basada en una teoria psicopedagògica constructivista, l'escola s'adona de la importància del món social i dels coneixements previs de l'alumne per arribar a un ensenyament-aprenentatge significatiu. Sota aquestes premisses l'escola, al meu entendre, ha optat, o ha d'optar, per una epistemologia crítico-reflexiva.

El crític pensa que no ens trobem davant fets objectius sinó davant subjectes que pensen, senten i actuen en determinades situacions històriques i socials. Té un interès per donar a conèixer de quina manera l'experiència pot ser distorsionada per la ideologia. El paradigma crític incorpora pràctiques i finalitats analítiques i interpretatives. D'altra banda, l'interpretatiu (reflexiu) s'interessa per la interpretació que les persones fan de la realitat social i de la seva relació amb aquesta. Els éssers humans tenen la capacitat d'escollir i d'actuar sobre el món, canviant les seves pròpies necessitats, aspiracions i percepcions. Teoritzar és reconstruir qualitativament les categories conceptuals que fan servir els subjectes per entendre's a si mateixos i per entendre les relacions i accions que desenvolupen.

Si l'escola vol educar en procediments, valors, actituds i normes a partir dels coneixements previs de l'alumne/a per formar individus crítics i reflexius, ha d'optar per envoltar-se d'unes teories crítico-interpretatives: els estudis culturals.

Si l'escola s'interessa per la cultura prèvia de l'alumne, pels preconceptes i prejudicis amb els quals els alumnes s'enfronten a l'ensenyament-aprenentatge escolar, ha de tenir en consideració l'estudi crític i reflexiu dels mitjans i de la seva funció social, i fer servir les teories adients: els estudis culturals.

Si l'escola opta per l'ensenyament-aprenentatge del que és proper a l'alumne per arribar a crear uns coneixements significa-

tius, ha d'utilitzar un concepte de cultura allunyant del tradicional elitisme cultural i apropar-se a la concepció cultural dels estudis culturals.

Si, com hem comentat abans, la informació que ens és tramesa a través dels mitjans serveixen als joves, i no tant joves, per adaptar-se al món social, principalment via relat, l'escola ha de ser un focus revulsiu, pedagògicament crític i reflexiu, que parli les polítiques de representació: els estudis culturals.

H.A. GIROUX. ENSENYAMENT-APRENTATGE I EDUCACIÓ MEDIÀTICA

Usant les paraules d'el mateix Giroux, el podem definir com a *intel·lectual transformatiu* que concep l'ensenyament-aprenentatge com una pràctica emancipadora. Catedràtic d'Educació de la Universitat de Pensilvània, Henry A. Giroux parla d'una pràctica pedagògica crítica. Amb això es refereix a la producció de coneixement, textos, disseny i identitat, i a les complexes relacions existents entre tots aquests elements. Assenyala com les qüestions de públic, veu, poder i avaluació treballen activament per construir relacions entre alumnes i professors, institucions i societat, aules i comunitats. En el seu sentit més crític il·lumina la relació entre coneixement, autoritat i poder. Parla d'una pràctica política. Les representacions no són simplement formes de capital cultural necessàries perquè els éssers humans es representin a si mateixos en relació amb la natura humana; també hi habiten i sustenten estructures institucionals que s'han d'entendre i analitzar dins de cercles de poder i que constitueixen el que es podria anomenar una economia política de representacions.

Giroux³⁰ beu de la nova sociologia del coneixement de la mà de Michael Young i Basil Bernstein, de les investigacions de Stuart Hall, de la teoria crítica de l'escola de Frankfurt, de les concepcions d'ideologia i poder de Gramsci i Foucault, del marxisme clàssic i de les concepcions de cultura i alfabetització de Paulo Freire... Tot un investigador cultural.

A través de les seves obres, Giroux denuncia, d'una banda, l'actual politització de la cultura popular per tornar a escriure narratives d'identitat nacional i, d'altra banda, la funció política que ha d'assumir tota pedagogia. Totes les formes d'ensenyament-

³⁰ GIROUX, H.A. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós Educador, 1988.

aprenentatge no només contibueixen a fer que la gent entengui el món, sinó també que hi actui i el transformi. La pedagogia crítica ha d'abordar la manera com els significats es mobilitzen per l'interès de la dominació dins de la mateixa vida quotidiana. Els programes educacionals actuals estan limitats per disciplines summament individualitzades amb molt poca relació amb la vida pública i la cultura popular.³¹

Els professors han d'implicar-se activament en el procés de la vida pública per arribar a ser "cruzadores de fronteras". Els educadors han de convertir-se en alguna cosa més que turistes intel·lectuals: han de qüestionar-se i entendre, no només assumir.

Pel que fa al constructivisme educatiu, Giroux parla de descobrir com els estudiants creen el significat a través de les múltiples formes d'experiència viscuda per arribar a un coneixement significatiu. A la vegada, sotmet a crítica les experiències dels estudiants per demostrar-los les implicacions polítiques i morals de les seves pròpies experiències: "no podemos enseñar nada a menos que entendamos cuáles son las categorías de significado que aportan los estudiantes al aula".³²

Les seves aportacions, tant al món educatiu com al comunicatiu, fan de Giroux un autor lúcid en un temps canviant i, per aquest motiu, complex en la seva anàlisi.

La reforma educativa és l'intent d'obrir les portes de l'escola al món sota una concepció constructivista de l'educació. El concepte de cultura s'amplia i l'objectiu formatiu crític-reflexiu sembla que prengui cos. Però només ho aconseguirà obrint les portes, d'una vegada per totes, al món i a la seva representació, tal volta més "usada" que el mateix món. Els estudis culturals ofereixen una bona base teòrica per actuar de xarxa en aquest nou estadi educatiu. S'ha acabat l'ensenyament bancari. Aquell en el qual el coneixement era una possessió elitista i indiscutible del docent. La nova concepció de cultura i d'ensenyament ens aboca un espai educatiu subjectiu que provoca pànic i enyorança del passat.

³¹ GIROUX, H.A. *Placeres inquietantes. Aprendiendo de la cultura popular*. Barcelona: Paidós Educador, 1996.

³² *Ibid.*, p. 257.

Bibliografía

- AGUADED, I. *Descubriendo la caja mágica*. Huelva: Grupo Comunicar, 1998. (También publican una revista bianual.)
- ANDERSON, A.J. "Television Literacy and Critical Viewer." A: *Watching TV, understanding TV: Research on Children's Attention and Comprehension*. New York: Academic Press, 1983.
- APARICI, R. *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: Ediciones La Torre, 1996.
- BARKER, M.; BEEZER, A. *Introducción a los estudios culturales*. Barcelona: Bosch Comunicación, 1994.
- BRUNER, J. *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata, 1988.
- CAC. *Mírem la Televisió*. Barcelona: Edicions del CAC, 1998.
- CELA, J. [et al.]. *El tractament de la diversitat en les etapes infantil i primària*. Barcelona: Dossiers Rosa Sensat, 1997, p. 16.
- COLL, C. [et al.]. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó Editorial, 1993.
- "Construir los aprendizajes. Reforma, currículum y constructivismo." *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 188.
- FERGUSON, M.; GOLDING, P. *Economía política y Estudios Culturales*. Barcelona: Bosch Comunicación, 1998.
- GINER, S. [et al.]. *Diccionario de sociología*. Madrid: Alianza, 1998.
- GIROUX, H.A. *Placeres inquietantes. Aprendiendo de la cultura popular*. Barcelona: Paidós Educador, 1996.
- GIROUX, H.A. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós Educador, 1988.
- GRANDI, R. *Texto y contexto en los medios de comunicación*. Barcelona: Bosch Comunicación, 1995.
- HALL, S. *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Londres: Practices Sage, 1997.
- JACQUINOT, G. *La escuela frente a las pantallas*. Argentina: Aique, 1996.
- LULL, J. *Medios, comunicación, cultura*. Buenos Aires: Amorrortu, 1997.
- MASTERMAN, L. *La enseñanza de los medios audiovisuales*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1993.
- O'SULLIVAN, T. [et al.]. *Conceptos clave en comunicación y estudios culturales*. Buenos Aires: Amorrortu, 1995.
- YOUNIS, J.A. *El aula fuera del aula*. Las Palmas de Gran Canaria: Librería Nogal Ediciones, 1993.
- <http://www.xtec.es/pmav>.