

*El primer obstáculo para la educación crítica:  
la lectura "no ideológico-política" de los docentes acerca  
de las realidades sociales y educativas y acerca del papel  
de los medios de comunicación de masas en ellas.*

Nieves **LEDESMA MARIN**  
Universidad de Cantabria. Santander



*El primer obstáculo para la educación crítica:  
la lectura "no ideológico-política" de los docentes acerca  
de las realidades sociales y educativas y acerca del papel  
de los medios de comunicación de masas en ellas.*

Nieves **LEDESMA MARIN**

Facultad de Educación, Universidad de Cantabria, Santander (España)

En este escrito presento algunas reflexiones extraídas de un estudio de caso con la intención de invitaros (a vosotros, estudiosos de la economía política de la comunicación) a que colaboréis con nosotros (estudiosos de la didáctica) para mejorar las circunstancias socioeducativas investigadas.

El estudio de caso mencionado versa sobre la problemática curricular existente en la integración de los medios audiovisuales y de los medios de comunicación de masas en la escuela<sup>1</sup> y ha sido realizado desde un posicionamiento ideológico que concibe a la educación como un instrumento político que tendría que acercarnos a la emancipación individual y a la justicia social; y en el que, por tanto, la interpretación de los discursos y de las prácticas docentes que en él incluyo es una interpretación entre otras posibles construida desde mis conceptualizaciones epistemológicas, ontológicas, políticas y éticas.<sup>2</sup>

Este estudio de caso tuvo lugar en una escuela pública, ubicada en una ciudad de 170.000 habitantes al sur de Madrid-capital, que atendía a casi quinientos alumnos y que estaba constituida por un claustro, mayoritariamente femenino, de más de treinta docentes que llevaba trabajando en la docencia unos quince o veinte años. En este centro era destacable el buen clima de relación profesional y humano existente entre el profesorado así como el afán de formación pedagógica permanente y la facilidad de este colectivo docente para agruparse y trabajar en equipo.

### Sobre las prácticas educativas y los aprendizajes

En esta escuela, durante los tres cursos académicos en los que se desarrolló este estudio de caso, los medios audiovisuales y los medios de comunicación de masas (MAV y MCM en adelante) fueron utilizados fundamen-

#### NOTAS AL PIE DE LA PÁGINA

<sup>1</sup> LEDESMA, N. (2002). *Problemática curricular en la integración de los medios audiovisuales y de los medios de comunicación de masas en la escuela. Una investigación postestructural en torno a un estudio de caso*. Tesis doctoral. Universidad Complutense, Madrid.

<sup>2</sup> Los cuestionamientos que planteo de las prácticas educativas observadas no deben entenderse, en absoluto, como descalificaciones. No tengo ninguna duda de que las maestras y los maestros de esta escuela estaban ofreciendo a sus alumnos la educación que consideraban más adecuada para éstos; que, coincidentemente, era la que les estaba reclamando la administración educativa y las familias –quienes estaban determinando, a su vez, dichas prácticas docentes-. Por eso desde aquí expreso mi más sincero reconocimiento a todos y todas las enseñantes de esta escuela que trabajaban con honestidad desde lo que consideraban importante u obligatorio.

talmente como soportes de información para trabajar diferentes contenidos del programa así como medios para potenciar la expresión de los alumnos y, también aunque más circunstancialmente, para potenciar la creatividad de los alumnos, para entretenerles y motivarles y para desarrollar su capacidad crítica. Ahora bien estos medios fueron incorporados al currículum desde una perspectiva educativa instrumental y comprensiva, pero no explícitamente ideológico-política, y como elementos curriculares complementarios; tal como se deduce del análisis de los usos de estos medios así como del análisis de los espacios y de los tiempos en que se utilizaron y estudiaron éstos y del hecho de que esta integración no supuso ninguna modificación sustancial del currículum establecido (que era disciplinar, academicista y libresco). El estudio crítico de los MCM solamente tuvo lugar en poquísimas actividades realizadas por algunas docentes (en la mayoría de los casos por influencia de la investigadora). Algunos de los problemas curriculares detectados en las actividades realizadas con esta intencionalidad crítica fueron los siguientes:

En estas experiencias la perspectiva de análisis crítico de los MCM fue negativa, vacunadora. "*Que no os coman el coco*" (Diario de clase, profesora Pilar). En ellas no se propició una visión positiva de los MCM como potenciales medios de comunicación democráticos ni se permitió que los alumnos iniciaran su andadura como actores sociales comunicativos (por ejemplo, difundiendo en el centro, en las familias o en el barrio las producciones audiovisuales elaboradas por los alumnos); cuando, como señalan algunos autores, es fundamental posibilitar experiencias *práxicas* para posibilitar una emancipación activa crítica respecto a estos medios y a sus propias vidas (FUENZALIDA, 1990; MASTERMAN, 1993; FREIRE, 1997).

En todas las actividades realizadas sobre los anuncios publicitarios el propósito fue que los alumnos conocieran las técnicas persuasivas empleadas para incitar al consumo de productos materiales; y no que estudiaran la venta y consumo de ideas, de formas de vida, de valores sociales, ... en suma, de ideología. Tampoco se estudiaron los procesos de producción, difusión y consumo de la comunicación mediática reflexionando sobre los aspectos económicos y políticos de la comunicación de masas.

Los análisis críticos de los textos mediáticos casi siempre fueron muy simples, superficiales, parciales y concretos<sup>3</sup>. En las actividades sobre estos textos rápidamente se pasaba de un anuncio al siguiente, no se relacionaban los hallazgos con las vivencias cotidianas de los alumnos, no se analizaba el placer como mecanismo por el que se aceptan habitualmente determinados discursos y se naturaliza la ideología dominante consintiendo formas de dominación no perceptibles... Con lo cual no se permitió que los alumnos comprendieran y cuestionaran ni la ideología intratextual ni la extratextual de los textos audiovisuales, ni las relaciones de poder-dominación que estaban en juego tanto a nivel macro como a nivel micro indagando en la influencia de éstos en las realidades sociales y en sus propias subjetividades (al producir sus creencias, sus deseos, sus hábitos, sus actitudes, sus gustos...).

#### NOTAS AL PIE DE LA PÁGINA

<sup>3</sup> Se visiona un anuncio de cerveza (donde gracias a esta bebida una familia olvida la tristeza que les causaba que la hija se casara embarazada). Profesora: '*¿La cerveza puede cambiar esa situación? ¿Qué mensaje nos da ese anuncio?*'. Alumno: '*Que es malo para la salud*'. Profesora: '*El anuncio nos hace ver varias cosas. ¿Qué hace la cerveza?*'. Alumno: '*Que vas a estar más alegre*'. Profesora: '*¿Es verdad o es mentira?*'. Alumno: '*Mentira*'. Profesora: '*¿Por qué?*'. Alumno: '*Porque puede matar*'. Profesora: '*¿Puede matar?*'. Alumno: '*Sí*'. Profesora: '*La mayoría de los anuncios, como vimos en las revistas, nos están vendiendo cosas que realmente no son*'. Y se pasa al anuncio siguiente. (Diario de clase, profesora Pilar). En un anuncio de frenos de automóviles (donde un chico que va en un coche no consigue frenar para recoger a una chica, con un físico lleno de curvas, que hace autostop en la carretera) una niña pregunta: '*¿Por qué salen siempre tías?*', pero no obtiene respuesta. (Diario de clase, profesora Marga).

El problema es que no se ayudó a los alumnos a incrementar y a complejizar su comprensión de ellos mismos ni de las realidades sociales que vivenciaban desvelando el papel sociopolítico de los MCM en todo ello. Es más, como señala SHEPHERD (1993), se pudo contribuir a fortalecer y a enmascarar la ideología dominante subyacente en los textos audiovisuales (y en las realidades individuales y sociales) como ausencia de ideología o como sentido común naturalizado al reforzar determinados estereotipos, valores e ideas presentes en dichos textos (por ejemplo, desear a una chica simplemente por su físico –anuncio de frenos-, considerar que las personas feas son las que se equivocan –anuncio de gafas-, pensar que es necesario salir de casa con tarjeta de crédito –anuncio de tarjeta-, ...) y al mantener invisibles las relaciones de poder-dominación existentes en el ámbito de la comunicación mediática. En las actividades de análisis crítico de los MCM los docentes no indagaron en los conocimientos previos de los alumnos respecto a estos medios, ni averiguaron si éstos comprendían los textos audiovisuales o las herramientas propuestas para analizarlos. Habitualmente los docentes aceptaron contestaciones breves de los alumnos como si éstas fueran respuestas a acertijos, no forzándoles a construir discursos más amplios y elaborados, y les adelantaron los análisis críticos y las conclusiones en lugar de esperar a que ellos las elaboraran desde sus propias reflexiones. Los docentes justificaron esta dinámica desde su impaciencia por terminar el programa o señalando que los alumnos o bien eran pequeños (y había que orientarles porque consideraban que espontáneamente no les iban a surgir ideas o se iban a perder), o bien no se esforzaban ni participaban al no tener interés por las actividades escolares, o bien no eran nada críticos<sup>4</sup>.

Así los debates planteados en estas actividades fueron una forma encubierta de “educación bancaria” (de la que hablaba FREIRE, 1997) dado que el discurso estaba dominado por los docentes y, además, en los debates (donde los alumnos apenas se escuchaban entre sí) simplemente se constataban las diferentes ideas aportadas por unos y otros no existiendo un “conocimiento compartido” (del que hablan EDWARDS y MERCER, 1994) sobre el que reflexionar y dialogar colectiva y dialécticamente para ampliar su comprensión acerca de las cuestiones que estaban estudiando.

Podría decirse que estos procesos educativos reforzaron la dependencia (intelectual) de los alumnos manteniéndoles en una relación de sumisión respecto a los docentes (como expertos poseedores de “la” verdad), en lugar de propiciar un reequilibrio de las relaciones sociales en el aula que las convirtiera en más igualitarias, democráticas y colaborativas<sup>5</sup> y en lugar de promover la construcción de una nueva relación de los alumnos con la información que proporcionan los MAV-MCM (y con el conocimiento en general) más dialéctica y más problematizadora; situaciones didácticas éstas últimas que hubieran permitido a los alumnos construirse más libremente.

✦ NOTAS AL PIE DE LA PÁGINA

<sup>4</sup> Los docentes manifestaron que el bajo nivel de sus alumnos –refiriéndose tanto a su edad como a su carencia de saberes - imposibilitaba un trabajo crítico más profundo y complejo con ellos, y que trabajar críticamente con los alumnos era más adecuado en niveles educativos superiores, una vez que ellos fueran críticos; lo cual denota su concepción esencialista del ser humano y su consiguiente planteamiento educativo.

<sup>5</sup> MASTERMAN (1993) señala que el trabajo crítico con los MCM puede favorecer un reequilibrio más igualitario de las relaciones sociales en las aulas. Dice que en la enseñanza crítica de los medios los profesores y los alumnos aprenden conjuntamente ya que el trabajo crítico es una aventura de investigación y de descubrimiento en la que los docentes no siempre van por delante de los alumnos al ser éstos también conocedores de la cultura y de la tecnología audiovisual. En cambio los docentes de esta escuela no rompieron con su rol de expertos en el aula ya que en cuanto descubrían análisis y conclusiones las transmitían a los alumnos (como verdades incuestionables), o no recurrían a la ayuda de los alumnos en el manejo de los equipos (quienes eran mucho más diestros que ellos), o no aprovechaban los pasos que éstos iban avanzando en el análisis ideológico de los textos ya que no consideraban que sus alumnos pudieran recorrer lugares que ellos no habían transitado previamente. “(Al comentarle a una profesora la simbología de ciertos anuncios –Una bebida alcohólica: murciélago/noche- esta respondió) *Ahí no llegan; ni yo había llegado.*” (Diario de clase, profesora Marga).

Además, estas actividades de análisis crítico no fueron evaluadas formalmente, bien porque no se consideraron tan importantes como otras más habituales en el curriculum ordinario o bien por la dificultad que planteaba dicha evaluación, tal como señalaron algunas docentes. *“Realmente no sé evaluar. Si me dices ‘es que habría que evaluar ahora cada uno cuanto ha conseguido de crítica’, pues es que ¿cómo se evalúa? ... Nos empezamos a mover en un terreno de aguas movedizas. Comportamientos y actitudes es poco evaluable”* (Evta. profesora Marga). A pesar de que el desarrollo de la capacidad crítica en los alumnos era uno de los ejes fundamentales de los documentos institucionales del centro (el Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto Curricular de Centro) este aprendizaje no fue evaluado ni a nivel de aula ni de centro, tal como indicó la directora de esta escuela.

### Sobre los discursos y la cultura profesional de los docentes

Únicamente voy a referirme en este escrito a dos de los factores que considero que incidieron en el modo en que los MAV-MCM se incorporaron al curriculum en esta escuela: la conceptualización academicista y pretendidamente neutra de la educación escolar por parte de los docentes y su escaso conocimiento crítico ideológico-político acerca de estos medios así como acerca de las realidades sociales y acerca de sus propias prácticas docentes. Factores que, a su vez, eran debidos a la falta de una formación crítica del profesorado, a los mecanismos de control internos y externos de la administración educativa (sobreintensificación del trabajo docente, profesionalismo, inexistencia de tiempo de trabajo para pensar, ...) , etc. Cuestiones que voy a comentar más detenidamente a continuación.

Los MAV-MCM fueran incorporados al curriculum como un añadido sin plantear una modificación sustancial del mismo debido fundamentalmente a la creencia del profesorado acerca de la validez de la educación escolar tradicional. Los docentes no explicitaron apenas desajustes en la educación escolar desde las necesidades educativas que ellos consideraban que tenían sus alumnos; solamente la directora del centro manifestó que sería necesaria una *“revolución”*, un cambio radical en la educación escolar en la línea de una enseñanza crítica<sup>6</sup>.

Para el profesorado de esta escuela desempeñar bien su trabajo profesional implicaba, primero, cumplir con el programa-libro de texto en cada curso académico y, después, ir añadiendo en el curriculum alguna mejora puntual (como lo era la integración de las nuevas tecnologías); aspectos que denotaban una conceptualización productivista del tiempo y del trabajo escolar preocupada por la cantidad-ritmo de temas estudiados y por la cantidad-incremento de tareas realizadas. No concibiendo la calidad educativa desde la relevancia ético-política de los aprendizajes desarrollados por los alumnos para propiciar su emancipación teniendo en cuenta el contexto social, político, económico y cultural en el que éstos viven.

Los docentes consideraban la necesidad de incorporar en el curriculum escolar los medios audiovisuales como recursos de aprendizaje, por una parte, porque son elementos habituales en nuestro entorno social coti-

#### NOTAS AL PIE DE LA PÁGINA

<sup>6</sup> Tal como manifestó una profesora quizá los docentes no explicitaban sus críticas hacia la institución escolar porque esto implicaría tener que iniciar cambios que consideraban poco menos que imposibles en sus condiciones de trabajo (bien porque consideraban que no podían tomar decisiones autónomas al margen de las directrices de la administración educativa o porque sus condiciones laborales se lo impedían, ...).

diano en el que la imagen nos envuelve y, por otra parte, porque creían que estos medios podían incidir positivamente en la mejora de la comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje (al motivar a los alumnos y al presentar la información de forma más amena, clara y comprensiva); es decir, tenían una conceptualización positiva de los MAV-MCM como avances tecnológicos que el progreso ponía en sus manos y que era conveniente aprovechar para el trabajo escolar. Pero carecían de una comprensión crítica de estos medios como difusores de ideología, cuyos productos culturales sería conveniente *deconstruir* en las aulas para que los alumnos aumentaran la comprensión de sí mismos y del mundo que les rodea emancipándose de la posible manipulación mediática. Fue tras una charla formativa que tuvo lugar en el centro, a propuesta de la investigadora, sobre el uso crítico de la televisión en la escuela cuando los docentes añadieron a las primeras razones expuestas (respecto a la conveniencia de incorporar los MAV-MCM en las aulas) la necesidad de desarrollar la *capacidad crítica de los alumnos respecto a los mensajes mediáticos*. Ahora bien este nuevo argumento únicamente originó unas pocas experiencias didácticas que realizaron algunas maestras en sus aulas, siendo predominantes los usos de estos medios como soportes de información y como medios de expresión en los que subsistía el "mito de la ventana" al no estudiarse la ideología subyacente en dichos textos audiovisuales, ni los juegos de poder existentes en este ámbito de producción y consumo cultural; lo cual estaba propiciando una ingenua confianza de los alumnos respecto a estos medios.

La conveniencia de una formación crítica respecto a los MCM no era considerada por los docentes una necesidad tan prioritaria como el cumplimiento del programa tradicional; por lo que era relegada a un segundo plano o, ante la sobresaturación de la agenda curricular, la obviaban. "Hoy por hoy, no lo ves como una necesidad. Y ese es el problema. Ves más como una necesidad y una obligación el terminar un libro de texto o trabajar más el material impreso. Además, es más cómodo" (Eva, profesora Josefa). En la cultura profesional de los docentes aparecía como eje estructurante y determinante de su trabajo una obligación que ellos concebían como incuestionable: cumplir anualmente con el programa-libro de texto; bien porque así lo creían o bien por ajustarse a las demandas de las familias o de la administración educativa.

Hay que instruirles para que consigan determinados aprendizajes porque eso es lo que tienen que aprender. Y viene aquí en la programación y en el curriculum oficial y lo tengo que hacer porque sino me van a dar leña, me lo pueden echar en cara. Eso es lo peligroso. Y eso es lo que de alguna manera nos limita extraordinariamente. Estás obsesionada con el tema que tienes que terminar, porque sino te van a leer la cartilla. O te la lees tu misma. (...) A nivel de inspección: 'No habéis trabajado estas áreas o estos temas o estos aspectos'. O incluso el compañero que recibe a esos alumnos: '¡Jolín, mira que alumnos me has traído. Resulta que tenían que estar dividiendo y no saben ni las tablas de multiplicar'. O sea que nos presionamos también nosotros mismos, no solamente tienen que ser las instituciones o los padres. Nosotros mismos. (Eva, directora).

Este era un condicionante que les llevaba a avanzar en el programa, utilizando el libro de texto como guía, aunque ello supusiera trabajarlo de forma transmisiva sustituyendo a los alumnos en la construcción de sus aprendizajes y autoengañándose, tal como indicó la directora, ya que conseguían terminar las actividades previstas pero mediante procesos de aprendizaje no comprensivos para los alumnos.

Así en las aulas visitadas se observó un uso casi exclusivo de los libros de texto; los cuales estaban repletos de contenidos escolares academicistas que no ayudaban a los alumnos a entender críticamente el mundo. Además, estos libros no incluían el estudio crítico de los MCM o, en todo caso, lo proponían como actividades complementarias pero sin orientar en ningún caso al profesorado acerca de qué aspectos trabajar en las mismas.

En cuanto a los libros de texto únicamente señalaré algunas cuestiones referidas a la economía política de estos productos culturales, algunas de ellas recogidas por TORRES (1989). Por una parte, este uso monopolístico de los libros de texto en las aulas, que obviamente genera enormes beneficios a las empresas editoras de los mismos, está posibilitando también: 1) reducir los costes en educación disminuyendo la inversión en formación del profesorado (con la consecuencia negativa de que los docentes al usar estos materiales como orientadores de sus prácticas van construyéndose un rol docente técnico dependiente del saber experto incluido en los mismos y se van despojando de sus competencias profesionales de manera que finalmente sin ellos se encuentran perdidos en su trabajo); 2) controlar el trabajo docente determinando los contenidos y evitando el debate sobre los mismos (con la consecuencia negativa de transmitir una cultura academicista y no crítica como es la que habitualmente ofrecen estos materiales); 3) imponer un ritmo de trabajo (con la consecuencia negativa de que éste se plantea desde una óptica productivista, donde la eficacia del trabajo docente se mide en función del número de temas y páginas de los libros que se ha conseguido tratar en cada curso académico, forzando al profesorado a avanzar en el programa e impidiendo que los alumnos empleen tiempo en buscar y en contrastar informaciones en otros lugares y en pensar detenidamente sobre éstas); 4) incrementar la cantidad de trabajo docente ya que no es preciso que planifiquen, evalúen o coordinen sus actuaciones docentes puesto que esto lo hace el libro de texto.

Por otra parte habría que señalar también que los docentes de esta escuela empleaban los libros de texto, además de que por la sobreintensificación y la burocratización de su trabajo necesitaban ahorrar tiempo en determinadas tareas (como, por ejemplo, las referidas a la docencia directa utilizando dichos libros), porque estos materiales elaborados por expertos les aportaban seguridad (ya que compartían una visión moderna del conocimiento caracterizada por la dependencia de los expertos y por el miedo a la incertidumbre si eran ellos los que tomaban las decisiones curriculares) y también porque utilizándolos se cubrían las espaldas ante las familias y la administración quienes consideraban adecuado trabajar en las aulas con estos materiales impresos; aspecto éste último que en la situación actual de cuasimercado educativo<sup>7</sup> resulta ser muy determinante en las actuaciones de estos profesores “cautivos”.

Otro de los factores que voy a comentar que explicaba las prácticas educativas mencionadas fue el escaso conocimiento crítico ideológico-político de los docentes acerca de los MAV-MCM, acerca de las realidades sociales así como acerca de sus propias prácticas docentes. Los docentes de esta escuela apenas manifestaron análisis sociopolíticos críticos sobre todo esto bien porque no los pensaban o bien porque evitaban hablar explícitamente de ideología desde su papel de *maestros-funcionarios* (como comentaré a continuación). Las posiciones ideológicas de las docentes con las que conseguí dialogar en estos niveles de análisis, aun siendo distintas, se parecían en cuanto a que no realizaban análisis sociopolíticos críticos sobre la ideología dominante (al servicio de los intereses de grupos minoritarios y no de la gran mayoría) ni sobre su influencia en las realidades sociales y educativas.

✦ NOTAS AL PIE DE LA PÁGINA

<sup>7</sup> El cuasimercado educativo se caracteriza porque el Estado pasa a ocupar un lugar intermediario entre usuarios (familias, alumnado) y centros escolares. Esta política educativa se centra en posibilitar a los usuarios la libre elección de centro (ya que con ella se dice que se incrementará la calidad de la oferta educativa –dando lo mismo si ésta es pública o privada-) y en permitir la diversificación de los centros escolares que tendrán que competir entre sí para atraer la demanda de las familias. Familias, ahora convertidas en clientes, que determinarán, por tanto, el número de plazas demandadas en los centros. Familias que han tenido una educación muy academicista, basada en el libro de texto, y que no ven bien que en las escuelas se trabaje con la televisión ante el temor de que ésta se use en las aulas como “máquina electrónica”. Familias que, en todo caso, sí ven con buenos ojos el uso de las nuevas tecnologías (vídeo, ordenadores, internet) pero que no piensan en una integración crítica de estos medios que relegue el papel hegemónico del libro de texto como material escolar único.

La directora manifestó que la influencia de los medios de comunicación de masas no sólo afectaba a niños y jóvenes sino también a los adultos. Intuía que esa influencia ideológica era probablemente mayor de lo que ella podía imaginar pero decía no ser consciente de ello y no alcanzaba a concretar en qué aspectos incidía. En cuanto a la inexistencia de un planteamiento crítico respecto a estos medios en los libros de texto esta profesora señaló la posibilidad de que esa ausencia respondiera a intereses de las empresas editoras, aunque tampoco estaba segura de ello: "A lo mejor no les conviene poner el tema de los medios de comunicación y la incidencia que tienen en nosotros. A lo mejor, no sé" (Evtá. directora). Esta profesora también indicó que la administración educativa no tenía conciencia de la importancia educativa del estudio crítico de la televisión en las aulas.

En cambio la profesora Josefa desestimaba explícitamente un análisis político-económico de la ausencia del estudio de los medios de comunicación de masas en los libros de texto, considerándolo desconfiado y subversivo. "No tenemos porqué pensar, no quiero pensar, que no lo hagan porque ... entonces criticaríamos el sistema. No. No. No. Yo soy una buenaza en ese sentido. Yo pienso que ni tan siquiera se plantean que eso pueda ser importante para los alumnos" (Evtá. profesora Josefa). Negaba que detrás de esa ausencia existiera un interés ideológico-político de las editoriales y la explicaba como una amnesia inocente; la cual la justificaba señalando la dificultad que tendrían las editoriales para contratar a gente especializada que reflexionara sobre la importancia de los medios de comunicación de masas y destacando la ausencia de un posicionamiento favorable hacia esos medios en dichos manuales. Ella sólo habría considerado que existían intenciones interesadas si en los libros hubieran aparecido alusiones positivas hacia los medios de comunicación, no al no existir ninguna referencia a ellos; es decir, para ella las omisiones parecían no tener una intencionalidad ideológica. "Ni tan siquiera se lo plantean; porque se podrían plantear vender una buena imagen ... Ni tan siquiera se lo plantean" (Evtá. profesora Josefa). Además, también señalaba esta profesora que los poderes político y mediático serían los que deberían decidir qué información y cultura tendría que recibir el ciudadano.

La profesora Irene decía que el poder político y económico sí que pretendía influir en las personas pero no tenía claro si era una intención consciente la manipulación ideológica de la opinión pública por parte las empresas mediáticas porque no consideraba que los textos mediáticos fueran tan cuidadosamente elaborados y, en todo caso, la sociedad se dejaba convencer. Aunque aceptaba el sesgo que los periodistas introducían por su propia ideología no creía que las decisiones intuitivas, inconscientes, de los periodistas elaborando los documentos mediáticos participaban cautivamente de la ideología de la empresa que los tenía contratados; desechando la existencia de un poder fáctico manipulador. Un año antes de manifestar esto esta profesora pensaba que las personas no eran tan manipulables y que los niños aprendían espontáneamente a ser críticos; idea que modificó, considerando que era preciso enseñarles a ser críticos, al percibir que ella misma había realizado una lectura ingenua de una noticia de un telediario que trabajó en su clase con sus alumnos. Irene pensaba que podía ocurrir que no interesara que los medios de comunicación aparecieran en los libros de texto pero exculpaba, en cierta medida, a las empresas editoras por la caducidad de los documentos audiovisuales que necesitarían incluir al tratar dicho tema. Y respecto a la administración educativa, aunque le extrañaba que ésta aprobara oficialmente los libros de texto no exigiéndoles incorporar estas y otras ausencias importantes, simplemente señalaba que los que hicieron la ley (el Real Decreto de enseñanzas mínimas) no debían de ser los mismos que quienes aprobaban los libros de texto desde el Ministerio de Educación o las Consejerías autonómicas correspondientes. Esta profesora señalaba a los propios docentes como los causantes del formato final de los libros de texto; decía que era la comodidad del profesorado la que estaba influyendo indirectamente en el diseño didáctico de estos manuales provocando, por ejemplo, la desaparición de planteamientos metodológicos creativos en



éstos. Decía que era la comodidad del profesorado la que, en esencia, determinaba la demanda del profesorado a las editoriales y la que orientaba la producción de los libros de texto que las empresas editaban, ya que la oferta de las editoriales simplemente intentaba adecuarse a la demanda de los profesores para incrementar sus ventas; manifestando que, con el paso de los años, había notado un descenso de la calidad de los libros comercializados. Señalaba que el problema de la enseñanza no era debido a un poder fáctico externo sino que era causado desde dentro, desde el comportamiento acomodaticio de algunos docentes. Comportamiento irresponsable que explicaba desde la propia esencia humana y no por la formación recibida tamizada por la ideología hegemónica.

Los problemas no surgen de fuera, los problemas estamos haciéndolos (los docentes). (...) No sé si hay un poder fáctico que está intentando comernos el coco o es que la sociedad es así y todos estamos participando... No sé si alguien tendrá una intención y no sé quien; no sé a quien adjudicarle eso, porque lo que veo es que somos nosotros mismos aquí. O sea, a veces creemos que hay una intención ... No está tan lejos la intención, está aquí: nuestra comodidad... No sé si hay un poder fáctico. No. Está dentro de nosotros, está en cada uno de nosotros (Eva. profesora Irene).

Desde su perspectiva esencialista esta profesora terminaba sus análisis políticos en las propias personas, en la forma de ser de éstas, en sus libres decisiones individuales, deteniendo ahí sus análisis y no haciendo recorridos ascendentes y descendentes de lo micro a lo macro que profundizaran en la complejidad de la construcción dialéctica de las subjetividades de los docentes desde los discursos dominantes.

Tampoco los docentes se cuestionaban críticamente sus conceptualizaciones acerca del programa educativo (académico, impreso, disciplinar), acerca del tiempo escolar (productivista), acerca de las dificultades de los alumnos (que no atribuían a la propia escuela), acerca de su rol docente (transmisivo, técnico, dependiente) ...; lo cual explica que consideraran que la integración curricular de los MAV-MCM no implicaba modificar la esencia del currículum ordinario. Estas ideas no cuestionadas parecían compartirlas tanto la administración educativa como las familias de los alumnos, de manera que la influencia de estas instancias sobre los docentes actuaba como currículum oculto para éstos reforzando su posicionamiento acrítico ante las realidades sociales y educativas.

También es cierto que los docentes eludían, consciente o inconscientemente, hablar explícitamente de ideología en las aulas y en el centro porque para ellos esto implicaba entrar en un terreno resbaladizo y comprometido ya que rompía con la aparente asepsia con la que tradicionalmente se arroja al trabajo docente y escolar. Cuando toda educación conlleva una selección y una priorización subjetiva de propósitos, de contenidos y de metodologías e implica, por tanto, una conceptualización ideológico-política del hombre, del mundo y de la educación (FREIRE, 1997); por mucho que la ideología dominante intente ocultarlo rechazándolo para así no cuestionar la educación hegemónica y que ésta siga funcionando eludiendo su responsabilidad en la formación crítica de los ciudadanos y en la construcción de un mundo mejor para todos.

La directora del centro confirmó a la investigadora que esta actitud evasiva, pretendidamente neutra, se extendía a todo el trabajo docente y que emplear el libro de texto como currículum básico parecía librar al profesorado de este problema ya que en todo caso la ideología era la del libro y no la del propio docente.

No se trabaja en plan de análisis crítico; generalmente lo que hacen los profesores es ser totalmente asépticos. Viene en el libro así y viene en el libro así. (...) Es el temor de los profesores de que puedan achacarles alguna

tendencia ideológica. Entonces es la enseñanza pública pero desde el punto de vista del funcionario. El funcionario como si fuera un ente que tiene que mostrarse lo más aséptico posible. Y, entonces, en cuanto, le den la pauta a los chavales de que hagan una valoración crítica pues también los chavales van a demandar esa valoración crítica del profesor. Y entonces ahí es el temor que tienen los profesores ... Pero continuamente les estás dando mensajes de tu ideología, de tu forma de enfocar la vida, de ver o de tomar una determinada postura. No tenemos todos la misma postura y eso es enriquecedor para los chavales (Eva. directora).

En este sentido, tal como señala TAMARIT (1997, 57) los docentes de esta escuela estaban siendo doblemente funcionarios al añadir al rol de funcionario derivado de su contrato laboral con la Administración pública el papel de maestro-*funcionario* del que hablaba GRAMSCI (el papel de *intelectual hegemónico e intelectual adaptado* según GIROUX).

A mi entender la desinformación, la ingenuidad, el esencialismo y el rechazo a lo explícitamente ideológico que observé en este colectivo docente eran aspectos de la ideología dominante que habían influido en las maestras y que les estaban impidiendo tener una comprensión política crítica y compleja acerca de los condicionantes estructurales y culturales de las realidades sociales y educativas; aspectos que, al formar parte de su cultura personal y profesional, incidían en sus propuestas y prácticas docentes no críticas y que, por tanto, daban lugar a aprendizajes no emancipadores en los alumnos. En relación con esto, APPLE (1986, 199) señala que "los educadores no están acostumbrados a reconocer la relación dialéctica entre la escuela y el control económico y cultural", siendo éste un problema de reconocimiento que se complica por la saturación ideológica de la conciencia de los educadores respecto a la ideología dominante; y TORRES (1998, 34) añade que este problema se acentúa por el individualismo, el psicologismo y el practicismo imperantes en la profesión docente que aleja a los enseñantes de las dimensiones más filosóficas, políticas, sociológicas y éticas de su trabajo docente.

La cultura profesional docente y las prácticas educativas se configuran fundamentalmente, aunque no únicamente, desde las condiciones de trabajo de los enseñantes (desde la intensificación y burocratización del trabajo docente, desde la ausencia de una formación del profesorado reflexiva, creativa y crítica, desde la introducción de las políticas de cuasimercado en los centros escolares públicos); todo lo cual, coincidiendo con DENSMORE (1987, 218), considero que es, en buena parte, una forma de control administrativo externo e interno que los docentes van interiorizando y aceptando. Así, por ejemplo, el miedo ante la incertidumbre, la inseguridad y la dependencia que observé en el profesorado de esta escuela estaban funcionando como mecanismos internos de control que se autoimponían los docentes sobre su propia enseñanza desde su socialización profesional derivada de sus condiciones laborales. Incluso, la comodidad del profesorado (que, por ejemplo, también les llevaba a utilizar el libro de texto como material curricular casi exclusivo) era igualmente un producto histórico del control y de la desprofesionalización de la enseñanza que ha ido socializando al profesorado en un rol dependiente y en una profesionalidad reducida a destrezas técnicas que le han desmotivado profesionalmente (APPLE, 1989; ANGULO, 1994; CONTRERAS, 1997); siendo esta actitud acomodaticia una respuesta de supervivencia y de resistencia del profesorado, al igual que sucede en los alumnos cuando se muestran apáticos con el trabajo escolar porque en las aulas únicamente se les demandan tareas rutinarias y mecánicas sin ningún riesgo intelectual interesante para ellos.

Desde las circunstancias observadas de control y de intensificación del trabajo docente así como de ausencia de una formación crítica del profesorado es comprensible que los docentes de esta escuela no reflexionaran

críticamente sobre sus propias prácticas, ni sobre las realidades sociales y educativas, o que no tomaran decisiones propias reduciendo voluntariamente su autonomía de acción o que no tuvieran facilidad para imaginar contenidos curriculares emancipadores o formas de hacer alternativas sino que, en su lugar, se centraran en el trabajo práctico y se remitieran a utilizar miméticamente los libros de texto. Es comprensible, más aún, cuando la racionalidad curricular dominante ha animado poco a los docentes a que se vean a sí mismos como consumidores críticos y como creadores de conocimiento; de manera que su “*ignorancia*” no es accidental sino que deriva del orden social del que forman parte. Han aprendido a desconfiar de la validez de sus razonamientos para problematizar las ideas que han ido adquiriendo en sus intercambios profesionales o para crear otras nuevas, acostumbrados a buscar en los manuales o en los “*expertos*” la verdad y las respuestas a sus preguntas; cuando, como dice MORIN (2001, 104), “el conocimiento es navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas” y, como dice FOUCAULT (1999), las certezas sólo son juegos políticos de verdad.

### Una invitación

En contraste con esta situación observada planteo una situación educativa en la que los docentes como “*intelectuales críticos transformativos*” (GIROUX, 1990) analicen críticamente las contradicciones de la sociedad -pensando en ésta en su totalidad- y luchan activamente para transformar las situaciones de opresión y alienación humanas ayudando a los alumnos a que tomen conciencia crítica de las realidades sociales que viven y ayudándoles también a que tomen conciencia del poder que tienen como ciudadanos en la configuración de sus realidades sociales.

Se necesitaría, por tanto, de una formación crítica del profesorado que ayudara a los docentes a pensar políticamente la sociedad y la educación escolar desvelando críticamente la ideología hegemónica subyacente en nuestras realidades sociales y educativas así como los mecanismos de enculturación en éstas (en donde los medios de comunicación de masas juegan un papel sociopolítico determinante) y los juegos de poder existentes en el ámbito comunicacional-cultural. Es necesario que los profesionales de la enseñanza construyan una nueva percepción de sí mismos como consumidores críticos y como creadores de conocimiento y que, modificando la relación de dependencia que suelen establecer con el conocimiento experto por una de diálogo y de cuestionamiento y siendo conscientes de la interpenetración entre estructuras y creencias, reten y cuestionen el modelo educativo asumido (SMYTH, 1994; LEDESMA, 2000a).

Para formar a estos profesionales como intelectuales críticos transformativos solicito vuestra colaboración de manera que vuestros análisis diagnósticos sobre la comunicación mediática lleguen a estos profesionales de la educación y, a través de ellos, a las aulas escolares (y universitarias) y puedan ser reconstruidos por éstos y por sus alumnos. Es esencial que la economía política de la comunicación, junto con otras materias hoy en día no consideradas como básicas en el currículum ordinario, se incorpore a éste en todos los niveles educativos (infantil<sup>8</sup>, primaria, secundaria y universidad) como elemento necesario -aunque no suficiente- para formar a

#### NOTAS AL PIE DE LA PÁGINA

<sup>8</sup> Otra característica de la ideología dominante es el infantilismo. Se considera que los niños son muy pequeños para abordar y entender estas cuestiones que se plantean en este ámbito de conocimiento cuando de hecho éstos siguen sin problema alguno, por ejemplo, los argumentos de las películas hollywoodenses o de Walt Disney.

una ciudadanía crítica. Como sugerencia os planteo desarrollar como ámbito de trabajo "la didáctica de la economía política de la comunicación" desde donde se piense cuál es la formación que necesitan tener los enseñantes de los diferentes niveles educativos en este ámbito de conocimiento. Sería interesante que insertarais escritos claros y sencillos en revistas educativas sobre los aspectos político-económicos de la comunicación mediática así como que, en colaboración con los profesionales de la educación, pensásemos y elaboráramos materiales curriculares para formar al profesorado y para estudiar política e ideológicamente en las aulas tanto el contenido de los mensajes mediáticos así como los procesos de producción, difusión y consumo de los mismos, o bien que diseñáramos e impartiéramos cursos de formación de profesorado...

Considero que ésta y otras actuaciones en esta línea podrían ir posibilitando que la educación pública sea más pública, es decir que la construyamos entre todos y que beneficie a todos. Esto solo ocurrirá si ayudamos a los alumnos a comprender críticamente las realidades sociales que viven y a que actúen activamente para mejorarlas en una democracia radical donde prime la igualdad y la justicia social; para lo cual la economía política de la comunicación es un instrumento fundamental a contar en la caja de herramientas que necesita una ciudadanía emancipada.

### Bibliografía

- ANGULO, F. (1994). "Enfoque práctico del currículum" (pp. 111-132). En ANGULO, F. y BLANCO, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga. Aljibe.
- APPLE, M. (1986). *Ideología y currículum*. Madrid. Akal. (1ª ed. 1979)
- (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Madrid. Paidós-MEC. (1ª ed. 1986).
- CONTRERAS, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid. Morata.
- DENSMORE, K. (1987). "Profesionalismo, proletarización y trabajo docente" (pp. 119-147). En POPKEWITZ, T. (1990). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Universidad de Valencia. Valencia. (1ª ed. 1987).
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona. Paidós-MEC. (1ª ed. 1987).
- FOUCAULT, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona. Paidós.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI (1ª ed. 1970).
- FUENZALIDA, V. (1990). "La recepción activa de la televisión: la experiencia de CENECA" (pp. 170-187). En CHARLES, M. y OROZCO, G. (1990). *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*. México. Trillas.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós-MEC. (1ª ed. 1988)

**LEDESMA, N.** (2000a). "Diversidad y currículum: ¿qué? ¿para qué? ¿cómo?" (pp. 43-61). En **MARTIN, M.** y **MARGALEF, L.** (2000). *La educación en la diversidad: múltiples miradas*. Alcalá de Henares. Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá.

- (2000b). "Leer entre líneas: problematizar las prácticas docentes". *Kikiriki*, 58, 59-66.

**MASTERMAN, L.** (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid. De la Torre. (1ª ed. 1985 "Teaching the media").

**MORIN, E.** (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona. Paidós.

**SHEPHERD, R.** (1993). "Nosotros y los otros: representación e ideología en el aula" (pp. 231-242). En **APARICI, R.** (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid. De la Torre.

**SMYTH, J.** (1994). "Una concepción pedagógica y educativa del liderazgo escolar" (pp. 221-250). En **ESCUADERO, J.M.** y **GONZALEZ, M.T.** (1994). *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*. Madrid. Ediciones Pedagógicas.

**TAMARIT, J.** (1997). *Escuela crítica y formación docente*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

**TORRES, J.** (1998). "El profesorado: aspectos políticos de su trabajo", *Kikiriki*, 47, 31-40.

- (1989). "Libro de texto y control del currículum". *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 50-55.