

Cultura audiovisual y curriculum escolar



Angel San Martín
Dpto. de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Valencia

RESUMEN

Definir un curriculum oficial, tal como se prefigura en el actual proceso de Reforma, es tomar posición respecto a la cultura que se desea irradiar desde la escuela. De ahí que hayamos tomado la cultura como concepto de referencia, para desde él abordar la posible relación que en el ámbito de la escuela deberían establecerse entre la cultura audiovisual y el curriculum escolar. No se considera que esta relación haya de pasar necesariamente por la inclusión en el curriculum de una asignatura con los contenidos y formas audiovisuales. Se apuesta, más bien, por que el trabajo en la escuela genere en los alumnos un pensamiento y actitud crítica y creativa hacia la cultura audiovisual, lo mismo que hacia el resto de las formas culturales. El reto no es tanto almacenar información cuanto su estructuración y uso.

Introducción

El binomio que aparece como título es lo suficientemente ambicioso como para disuadir al lector de encontrar en lo que sigue respuestas satisfactorias al problema abordado. Sin embargo, la contraposición de los dos términos permite entrar en un terreno que nos resulta de especial significación en estos momentos. El incremento de la presencia social de los productos audiovisuales, por un lado, y la nueva ordenación del sistema escolar junto a la redefinición de los currícula, por otro, invitan a volver sobre las controvertidas relaciones entre estos dos campos. De hecho, en el Libro Blanco se explicita como uno de los objetivos del nuevo tramo de escolarización obligatoria el "asegurar una enseñanza básica verdaderamente completa (...), ofreciéndoles la oportunidad de adquirir los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios para desenvolverse en una sociedad compleja, como la actual" (p.

93). Esta loable pretensión inicial se recoge en la LOGSE bajo la siguiente formulación: "Conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural, y las posibilidades de acción en el mismo (art. 13, g).

Desde tan altas miras suponemos -tal vez con cierta ingenuidad- que la reforma educativa, aún por los senderos del debate y las negociaciones entre el MEC, sindicatos y comunidades autónomas, se propondrá ir más allá de la mera modificación de la estructura del sistema. La ocasión parece propicia para no quedarse en eso y abordar un proceso de cambio profundo en el "pensar" y en el "hacer" de la escolaridad pública, implicando tanto a los sectores sociales interesados como a los administradores de la institución escolar. A partir de esta perspectiva amplia de cambio y no de mera reforma de viejas rutinas es desde donde vemos con interés creciente la relación dinámica y creativa entre la cultura audiovisual y el curriculum escolar. Entendemos que

el currículum escolar (DCB si hemos de ser ortodoxos) será una de las piezas claves del proceso de cambio puesto que en él se prefigura el modelo de cultura a transmitir.

Aunque contraponemos aquí cultura audiovisual y currículum escolar, sin embargo, se advierte en el ámbito de la experiencia cotidiana que no lo están tanto. Ambos remiten a campos con múltiples solapamientos y aspectos comunes, estando lo distintivo en que cada uno de ellos recibe tratamiento institucional diferente y compartimentado (institución escolar/instituciones de comunicación social). A partir de esta segregación surgen gran parte de las diferencias en aspectos tales como el tratamiento formal de la comunicación, contenidos, referentes, códigos, audiencias, controles y espacios de recepción, soportes, prácticas, etc. Por otro lado, los sujetos receptores son también los mismos, pues los alumnos y profesores son a la vez consumidores de los medios de comunicación social o, al menos, de alguno de ellos. Sin ánimo de simplificar en exceso, puede afirmarse que a través del currículum la escuela se muestra como el bastión de valores y formas culturales de un presente más hipotecado por el pasado que comprometido con el futuro, marcadas además por su carácter selectivo. Mientras que la cultura audiovisual, difundida a través de las modernas tecnologías de la información, se nos presenta mediante una oferta democrática y no discriminatoria en apariencia, pero ocultando su origen y pretensión homogeneizadora de las diferencias sociales.

A partir de estas breves consideraciones previas interesa centrar el tema que nos va a ocupar y que se resume en este interrogante: ¿qué relación se puede y debe establecer entre la cultura audiovisual y el currículum escolar justo ahora que se habla de reforma educativa? en torno a esta cuestión trataremos de articular lo que sigue, entendido no tanto como "respuestas" sino como aportes para enriquecer el debate -aún demasiado restringido a los círculos de expertos e iniciados- que sobre estas cuestiones debe hacerse en un momento tan importante como el actual.

La cultura como nexo

El término *cultura*, sin ninguna duda, es el concepto central de cuanto se plantea aquí. En una primera aproximación la cultura se entiende como el entorno en el que se desenvuelven y al que contribuyen tanto la escuela como los medios de comunicación social. A partir de esta evidencia es desde donde adquiere todo su sentido el título de este epígrafe, puesto que es la cultura la que actúa como nexo, como enlace entre lo que llamamos cultura audiovisual y currículum escolar. Lo cual está por encima de cualquier otra consideración de tipo ideológico, pedagógico o epistemológico, puesto que, por lo demás, estas posturas pueden no ser más que la tapadera de intereses de bajo alcance. Así pues, la cultura constituye, al menos formalmente, la materia prima con la que trabaja o debería trabajar la escuela; mientras que los medios de comunicación convierten determinados retazos de esa cultura en producto audiovisual. No podemos olvidar, en este sentido, que entre los mensajes que emanan de cada uno de estos ámbitos existe una relación de contraposición en lo manifiesto y de sincronismo en lo latente.

Tras esta primera aproximación, hemos de entrar en un terreno mucho más vidrioso y en el que resulta difícil llegar a puntos de consenso. Nos referimos al propio concepto de *cultura*. El problema no es tanto de definición, de delimitación inequívoca del término, como el de explicitar y aceptar la diversidad de concepciones y las implicaciones que de cada una de ellas se derivan. De ahí que J. Martín-Barbero (1988) afirme que no se puede resistir ni enfrentarse creativamente a la complejidad cultural de nuestra sociedad desde la esencia o desde las raíces. "De ahí que propongo el debate sobre las concepciones de cultura se nos torne crucial" (p. 42). La cuestión no es ya volver la mirada sobre la tradición cultural heredada, ni sobre sus elementos más sustantivos. Lo significativo ahora es abordar la realidad cultural presente a partir de esquemas conceptuales acordes con las exi-

gencias de esa nueva realidad. Y esta tarea requiere someter a debate el concepto de cultura, al menos en sus acepciones más clásicas.

Aunque dejemos para los especialistas las discusiones en torno a este concepto, sí que es oportuno explicitar nuestra postura al respecto. De esta manera no sólo aportamos elementos para el debate, sino que, además, se plantea el fundamento sobre el que se sustenta la argumentación que sigue. En esta línea, pues, recurrimos al sociólogo S. Giner (1976) quien, a partir de la clásica definición de E. Tylor, nos propone:

Básicamente la cultura consiste en contenidos de conocimiento y pautas de conducta que han sido *socialmente aprendidos*. La cultura, pues, requiere un proceso de aprendizaje, el cual es social, lo que no sólo quiere decir que nace de la interacción humana, sino que la cultura consiste en patrones comunes a una colectividad. (...). Alcanzamos el concepto de cultura, y sus diversos aspectos, a través de sus resultados tangibles que son acciones sociales y sus efectos. Ambos obedecen a normas, creencias, actitudes; y a éstas llegamos por inducción. (p. 76).

Esta breve referencia nos permite resaltar que el concepto de cultura consiste en "contenidos de conocimiento y pautas de conducta" que se transforman en "patrones comunes a una colectividad". Ahora bien, hemos de admitir que, además, tales patrones se inscriben en un contexto sin delimitación nítida, configurados a través del tiempo y en cuya elaboración participan diferentes clases sociales, aunque el protagonismo en la tarea pueda atribuirse, en mayor grado, a alguna de ellas. Entendemos que desde estas especificaciones es posible eludir los "insultos intelectuales" (según la expresión de Geertz), que se entrecruzan los estudiosos de la cultura según estén adscritos a concepciones *objetivistas o subjetivistas* de la cultura.

En opinión de C. Geertz (1989) la cultura debe ser entendida como un documento activo y público para, desde ahí, evitar los planteamientos que conducen, en su opinión, a concepciones de la cultura que califica de *reduccionistas* a unas y *reificadoras* a otras, o de *psicologicista* a la que ha surgido como reacción al binomio precedente desde lo que se

llama antropología cognitiva. De forma muy escueta y clara, Geertz mantiene que "la cultura consiste en estructuras de significación socialmente establecidas en virtud de las cuales la gente hace cosas..." (p. 26).

Ahora bien, esas estructuras no se articulan en torno a categorías cuyo contenido pueda describirse linealmente. El principio estructurador que explica, entre otras cosas, el cambio de contenido de las categorías en cada época son las tensiones y las oposiciones permanentes entre lo dominante y lo dominado, entre lo subjetivo y lo objetivo, entre lo central y lo periférico, entre lo popular, lo masivo y lo elitista, entre lo institucional y lo marginal (no institucionalizado). En suma y según lo plantea S. Hall (1984) el principio estructurador clave son las relaciones de poder que constantemente puntúan y dividen el dominio de la cultura en sus categorías preferidas y residuales" (p. 103). Lo relevante, pues, no son los contendios y objetos fijados históricamente como cultura, sino el conjunto de la red de relaciones que intervienen y producen lo que conocemos como cultura, enlazando en un todo compacto los procesos materiales de producción y los sistemas de representación simbólica generados.

Esta red no se da en el aire sino que, como afirma P. Willis (1988), está mediada por factores estructurales y un contexto institucional material y organizativo que son los que respaldan formas peculiares de relación, parámetros de equilibrio y complementariedad (p. 212 y ss.). Desembocamos así en el concepto de *mediación* proceso perfectamente identificado pero al que no todos denominan con el mismo término. Aquí tomamos el de *mediación* porque consideramos que es el que mejor explica el papel social de la cultura y el de lo social sobre la cultura. Según J. Martín-Barbero (1988) la confusión reinante en torno a la concepción de la cultura comienza a aclararse a partir de la percepción nueva de la "mediación que las dimensiones y las dinámicas culturales ejercen en los procesos económicos, en las solidaridades políticas y en los conflictos sociales" (p. 42). Según Martín Serrano

(1977): "La mediación se define como la actividad que impone límites a lo que puede ser dicho, y a las maneras de decirlo, por medio de un sistema de orden". (p. 54).

Si asumimos -hoy es más evidente que nunca- la naturaleza comunicativa de la cultura, se podrán captar las verdaderas dimensiones de la mediación. Pues de acuerdo con Martín Serrano, desde el punto de vista operacional, modelo de mediación y código son comparables. Mediante este código, en la difusión de la cultura, se impone una determinada visión del mundo, con lo que la sociedad se asegura la continuidad del orden establecido. Lo cual, como es lógico, no se produce de modo mecánico, sino en medio de la dialéctica entre la acomodación, la resistencia y la contestación que tienen los individuos, en tanto que receptores, insertos en unas circunstancias vitales concretas.

Por lo que se refiere al tema que se trata aquí no descubrimos nada nuevo al afirmar que tanto los medios de comunicación social como la escuela prestan el soporte institucional a la comunicación cultural, actuando estas instituciones como mediadores. En ambos casos el código de mediación utilizado es el mismo, si bien desde la perspectiva de los mensajes enunciados tanto los contenidos como los formatos de presentación son cualitativamente distintos. Pero esta diferencia no debe impedirnos detectar la semejanza en lo que les confiere sentido como institución, esto es, su papel de mediadores sociales.

Estatus de la cultura audiovisual

Una vez perfilado el concepto central, sin duda, es oportuno hacerse otra pregunta: ¿se puede hablar con propiedad de cultura audiovisual? La única respuesta razonable es la afirmativa, tanto desde la perspectiva de análisis del momento presente como desde la pretensión de integrarla en el curriculum escolar. Lo expuesto en el apartado precedente apunta las suficientes líneas argumentales como para fundamentar tal afirmación. En su desarrollo

histórico, no obstante, ha pasado por diversas fases, desde los detractores hasta los fervientes defensores (lo que en frase hecha, acuñada por U. Eco, se califica de apocalípticos e integrados). Sin creer ni querer estar incluido en uno de estos dos grupos, es evidente que las actuales propuestas culturales no se pueden descalificar o ensalzar indiscriminadamente sin el riesgo de caer en maximalismos entorpecedores del diálogo. A partir de esta consideración, no podemos compartir el parecer de M.D. Juliano (1986) cuando, siguiendo una opinión de Octavio Paz, afirma que sólo considera la cultura de masas como "estrategia de los sectores dominantes para manipular a los dominados". Y añade:

La cultura de masas no procede de los sectores que, teóricamente, la comparten, sino que es producida y distribuida por sectores sociales que ellos no controlan (medios de comunicación de masas, industria de bienes de consumo), es decir, les es "asignada". (p. 7).

La descripción que se nos presenta del fenómeno de masas y su inserción en la sociedad actual parece acertada, pero de ahí no se puede dar un paso hacia la explicación de por qué eso es así. Si bien esta caricaturización le deja el campo expedito para apostar por lo que la autora llama *cultura* popular que es la que se genera en el seno de una clase social enmarcada por los ámbitos económico y social. Sin ignorar el apunte descriptivo, consideramos más comprensiva epistemológicamente la postura de Martín-Barbero (1989) cuando plantea:

Preguntarnos por lo que en la comunicación masiva hay de cultura implica luchar contra la razón dualista para entender el doble movimiento que, en el funcionamiento de los medios de comunicación, articula, de una parte, las demandas sociales y las dinámicas culturales a las lógicas del mercado y, de otra, liga el apego a unos formatos con la fidelidad a una memoria, y la pervivencia de unos géneros con la emergencia de nuevos modos de percibir y de narrar. (p. 24).

La fuerza de los hechos en el momento presente lleva a considerar que la cultura audiovisual se ha impuesto en todas las sociedades desarrolladas de cualquiera de los cuatro pun-

tos cardinales. Asentada sobre una floreciente industria cultural que le presta soporte, la cultura audiovisual se ha convertido en hegemónica respecto a las formas culturales dominantes hasta ahora. Incluso algunas de las formas expresivas de la nueva cultura ya han logrado entrar en los "santuarios" de las culturas clásicas, como es el caso de los museos. El Centro Georges Pompidou de París o el Centro de Arte Reina Sofía de Madrid, por citar dos ejemplos, abren con frecuencia sus salas a muestras y exposiciones del arte audiovisual apoyado fundamentalmente en soportes tomados de las nuevas tecnologías de la información. Todo lo cual le confiere potencialidad suficiente para hacerse presente a un vasto número de personas incluso si están dispersas geográficamente, a la vez que le otorga el carácter de democrático.

Con independencia de las consideraciones artísticas, tema en el que no vamos a entrar, lo cierto es que la cultura audiovisual se presenta como documento activo y público, con estructuras de significación socialmente establecidas (¿impuestas?) a partir de las cuales la gente entiende y hace cosas. Hasta tal punto esto es así que hoy nadie cuestiona el que la cultura audiovisual ha logrado introducir importantes modificaciones en las formas y contenidos de la interacción social, sistema de valores, concepción y distribución de los espacios familiares, del tiempo de ocio, pautas de consumo, estrategias comerciales, vías de acceso a los bienes culturales, patrones estéticos, etc. Impacto que se deja sentir, en mayor o menor grado, en todos los sectores de la población con independencia de su edad o nivel cultural. No caben, por tanto, las disquisiciones culpabilizadas en torno a los niños y jóvenes indefensos o respecto a los analfabetos audiovisuales como a veces se les califica a los adultos.

La cuestión fundamental de fondo no parece ser tanto la del impacto/efecto como la que subyace a lo que nos plantea H. Marcuse (1972) cuando afirma:

Esta liquidación de la cultura *bidimensional* no tiene lugar a través de la negación y el rechazo de los "va-

lores culturales", sino a través de su incorporación total al orden establecido, mediante su reproducción y distribución en una escala masiva (p. 87).

Tal como se está configurando el panorama cultural, no creemos que se pueda hablar de una "liquidación" sino más bien de relocalización en el espectro de la oferta. La posición dominante ocupada por la cultura audiovisual, aunque convive y vive de los valores y formas culturales tradicionales, su hegemonía, le permite presentarse como única y universal, dando pie a la unidimensionalidad de la que habla Marcuse. No hace falta ser demasiado sutiles para darse cuenta de que hay muy pocas semejanzas de experiencia cultural entre asistir a un concierto en directo y su visionado por TV, entre una película y su emisión en TV, entre la diapositiva de un cuadro y el contemplar el cuadro, entre leer un libro y su reseña en prensa, etc. Si aceptamos estas diferencias estamos admitiendo la existencia de dos culturas que conviven pero que se distribuyen asimétricamente en la sociedad de acuerdo con las leyes y principios que regulan el mercado, elemento común a ambas.

El fenómeno señalado no es totalmente nuevo, sólo que en el caso de la cultura audiovisual se manifiesta con mayor virulencia que con las formas culturales precedentes. Así pues, para poder comprender la cultura audiovisual hemos de tener en cuenta, al menos, estas cuatro dimensiones:

a) Los procesos y prácticas de producción de estos bienes culturales están regidos por el principio de especialización.

b) La propiedad de los medios de producción se regula conforme a las mismas leyes que imperan en una sociedad de mercado, siendo el beneficio su principal objetivo.

c) El producto que ponen en circulación se identifica como representaciones simbólicas de *todo* lo que sea susceptible de ser representado, siendo el lenguaje audiovisual su principal forma expresiva.

d) Los espacios de circulación no tienen límites, donde haya posibilidad de mercado allí puede entrar la cultura audiovisual.

Es evidente que conceptualizar las nuevas

formas culturales bajo estas cuatro categorías requiere revisar muy profundamente los esquemas de estudio y explicación tradicionales. Pero los conflictos generados en este ámbito no son menores ni menos relevantes que los que se están activando en los diferentes estratos y colectivos sociales como consecuencia del proceso de cambio y adaptación a las nuevas formas y pautas culturales. En uno y otro ámbito el proceso no es lineal ni mucho menos mecánico, sino que está siendo largo y lleno de tensiones de muy distinta naturaleza.

El currículum escolar

En el otro extremo de nuestra contraposición el concepto clave es el de currículum que lo es también, sin duda, en el actual proceso de reforma. El uso impreciso que con tanta frecuencia se hace del mismo lo está convirtiendo en un concepto difuso y polivalente, hasta el punto de quedar reducido a una estipulación esquemática de los contenidos oficiales a transmitir en el aula. Sin embargo, el objetivo perseguido en este trabajo (relacionar el currículum con las prácticas culturales externas a la escuela) nos obliga a clarificar brevemente nuestra concepción del término. Así, cuando hablamos de currículum, básicamente estamos aludiendo a un conjunto de relaciones y prácticas que remiten a "aquello que sucede o pasa en el aula". Este conjunto de relaciones y prácticas pueden ser acotadas desde diversas perspectivas que tienen que ver tanto con la posición teórica adoptada por aquél que define el término como con las condiciones concretas en las que opera la escuela en un momento histórico y social determinado. Al menos esto es lo que nos da a entender L. Stenhouse (1984) cuando afirma:

El currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. (p. 29).

El currículum, pues, se concibe como una

constelación de intenciones, contenidos, formas y materiales que se desarrollan en un marco institucional. El mismo autor, un clásico en este campo, puntualiza más adelante que el currículum recoge "no sólo contenido, sino también método y, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo" (p. 30). Lo cual implica que el currículum está sometido a una serie de limitaciones de naturaleza muy diversa, como las opciones de tipo ideológico, político, económico, social, etc. En la práctica, el currículum escolar representa una parte del conjunto de conocimientos, artes, habilidades, lenguajes, convenciones y valores que existen como tradiciones en la sociedad. Recordemos que es a estas realidades sociales a lo que se denomina cultura. Para Gimeno Sacristan (1988) la concepción del currículum como proyecto cultural,

analiza cómo se convierte en cultura real para profesores y para alumnos, incorporando la especificidad de la relación teoría-práctica en la enseñanza como una parte de la propia comunicación cultural en los sistemas educativos y en las aulas. (p. 61).

Ahora bien, tal como reconoce Stenhouse, las escuelas no pueden transmitir toda la cultura disponible en nuestra sociedad. A partir de esta constatación es necesario preguntarse: ¿qué y de dónde procede lo que se enseña en las aulas?, ¿en qué medida los contenidos y formas curriculares de la escuela conectan con el entorno cultural del aula? A estos interrogantes responde el mismo autor siguiendo las aportaciones de la llamada "nueva sociología de la educación" británica y lo plantea en estos términos:

La presión ejercida sobre la escuela para que mantenga su propio orden a través de una relación jerárquica conduce a la génesis de una ideología cuya función consiste en el control social. Esta ideología no se ajusta al conocimiento tal como es utilizado en la sociedad, sino, más propiamente, tal como es poseído. (p. 84).

La institución escolar, en tanto que ejerce una función de mediación, no es autónoma a

la hora de confeccionar los currícula que va a poner en práctica en sus aulas, sino que los grupos de presión de los ámbitos socioeconómicos actuarán sobre la escuela para que ésta, mediante su currículum, ejerza un determinado control social. Para alcanzar este objetivo no explícito, el código curricular -la forma de definir y presentar la cultura en el aula- se muestra sumamente eficaz. Como señala M. Apple (1986), "el control se ejerce también mediante las formas de significado que distribuye la escuela" (p. 88). En este sentido se puede afirmar que el conocimiento que se proyecta sobre el currículum escolar se basa más en su valor de "cambio" que en el de "uso", es decir, definido desde una ideología centrada mucho más en el carácter objetivo -y por lo tanto no ideológico- de posesión de un conocimiento supuestamente científico y objetivo, y no tanto en el valor de uso de ese conocimiento, esto es, las condiciones y consecuencias de utilización y creación de cultura en un marco socioeconómico e histórico determinado.

Lejos de posiciones apocalípticas, estas breves consideraciones creemos quedan perfectamente reflejadas en los documentos que conocemos de la actual reforma. Aparte de otras consideraciones, podemos afirmar que el DCB finalmente decidido será el resultado justo que puede derivarse de las condiciones intelectuales, institucionales y culturales desde las que se está elaborando. Las formas y prácticas curriculares de la escuela pertenecen a la cultura dominada, por tanto no es fácil que asuma en su seno prácticas que cuestionen a la cultura audiovisual que es la dominante. Y por si queda alguna duda, vaya aquí una referencia de la reciente LOGSE:

Artículo 4.

1. A los efectos de lo dispuesto en esta ley, se entiende por currículum el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente.

Esta es la concepción de currículum plas-

mada en el BOE, lo cual quiere decir que será sometida a sucesivas fases de "interpretación antes de su plasmación práctica en el aula. A lo largo de este proceso participarán diferentes instancias en las decisiones que determinarán, en gran medida, el sentido teórico y práctico que finalmente adopte el currículum. El hilo conductor de este proceso no viene marcado únicamente por las metas y principios que rigen la escuela, sino por las estructuras e ideología dominante en el contexto social. A modo de ilustración y una vez conocida la propuesta de la instancia política, veamos lo que otra instancia, aparentemente más técnica, incorpora en el currículum oficial del campo que nos ocupa.

De acuerdo con el proyecto de "mínimos", previsiblemente en la versión más parecida a lo que aparezca en el BOE (según comentarios de enero del 91), en el *Area de Conocimiento del Medio* de Primaria, se rotula así el Bloque 9: *Medios de comunicación y transporte*. Su apartado de Contenidos conceptuales se rellena con cuatro subapartados del siguiente tenor: 1. *Los medios de comunicación de masas*; 3. *La informática: almacenamiento, tratamiento y difusión de la información*. En el apartado de contenidos procedimentales se formula, por ejemplo, el 3. *Análisis crítico de la información y de los mensajes publicitarios recibidos a través de distintos medios*. Por lo que se refiere a los Contenidos actitudinales nos encontramos con lo siguiente: 1. *Sensibilidad ante la influencia que ejercen los medios de comunicación en la formación de opiniones, con especial atención a la publicidad y al consumo*.

Ateniéndonos a la lógica interna de este proyecto de currículum, como mínimo se pueden plantear dos observaciones: a) Ningún otro Bloque de este área aparece formulado de forma tan abstracta, genérica y confusa, y b) Este es el único Bloque que en la parte de evaluación no cuenta con ninguna categoría que refuerce su presencia en el catálogo; como se sabe, sólo aquello que explícitamente se plantea como objeto de evaluación tiene visos de ser, al menos, explicado/estudiado. Dado el cariz de la propuesta curricu-

lar parece obligado preguntarse: ¿En qué medida estas formulaciones conectan y exploran la experiencia de los alumnos de primaria?; ¿no sería más honesto que desapareciera el Bloque? Todo induce a pensar que se puede perder la ocasión de negar la afirmación de Gimeno (1988) cuando caracteriza los aprendizajes escolares como "muy disociados del aprendizaje experiencial extraescolar de los alumnos". (p. 85).

Hay ya suficientes evidencias respecto a los planteamientos en los que se sustenta la nueva propuesta curricular, como para formular estas dos consideraciones:

a) Se hace explícita una valoración negativa de los contenidos culturales que no sean fácilmente circunscritos al caduco formato curricular de áreas y materias, priorizando aquellos otros que siempre han constituido el núcleo de la cultura académica.

b) El DCB adopta una postura conservadora al menos respecto a la estructura curricular, puesto que se opta por las formas tradicionales de posesión, producción y distribución del conocimiento. De esta manera, por otra parte, se le asegura a la institución escolar el control sobre el tráfico de información y significados, al menos en su dimensión manifiesta.

Apertura del curriculum hacia la cultura audiovisual

Pese a las consideraciones y constataciones precedentes, parece necesario apostar por lo que "debería" ser en tanto que ello significa adoptar una posición crítica hacia lo que "es" de hecho. Lo cual no representa, en modo alguno, una postura idealista o conformista, sino que es una estrategia para incidir en los niveles inferiores de determinación del curriculum y sin perder de vista el eje vertical que hemos comentado anteriormente. Así pues, volvemos a insistir en la idea de tomar el curriculum como el proyecto cultural que la escuela oferta a la comunidad, aunque sea un proyecto parcial puesto que no puede agotar

la totalidad del conjunto cultural. Pero en él, sin ninguna duda, debe estar presente lo que hemos venido llamando cultura audiovisual.

¿Cómo, pues, hacer frente desde el curriculum escolar a esta nueva cultura? Caben soluciones muy diversas, aunque indudablemente es muy difícil adivinar cuáles pueden ser las más óptimas. De lo único que estamos seguros es de no estar reivindicando una asignatura, en cualquiera de los ciclos y niveles, dedicada a la cultura audiovisual. Tampoco estamos pensando en un curriculum transversal que "inspire" todas las prácticas curriculares en el aula o en proyectos de acción puntual subvencionados al que sólo acceden los "iniciados" y autodidactas, pero de los que nunca se sabe cuál es su grado de incidencia y cambio introducido en las prácticas curriculares.

Apostamos, más bien, por una concepción del curriculum acorde con los parámetros de una cultura dominante que mezcla y fragmenta universos simbólicos que hasta ahora habían sido compactos y estancos. Una concepción capaz de generar, fundamentalmente en el ámbito de centro, estrategias curriculares que orienten prácticas acordes con la cultura audiovisual. Se trata de crear las condiciones para que los alumnos, al menos del tramo de escolarización obligatoria, desarrollen destrezas cognitivas suficientes para poderse enfrentar con esa amplia, agresiva y sutil oferta de la cultura audiovisual. De esta manera se podría romper la barrera de la intermediación que separa a creadores de consumidores. Los objetivos educativos a conseguir se articularían en torno a estos ejes:

La *apropiación*, esto es la activación de la competencia cultural de la gente, la socialización de la experiencia creativa, y el *reconocimiento* de las diferencias, esto es la afirmación de la identidad que se fortalece en la comunicación -hecha de encuentro y de conflicto- con el/lo otro. (Martín-Barbero, 1989, p. 25).

No se trata tanto de "ilustrar" sobre las nuevas formas culturales, como el "vivir" una serie de experiencias que permitan reconstruir racionalmente la estructura de esa cultura. Se ha de incidir tanto en la mente como en el cuerpo, en

la razón como en la imaginación, porque toda nuestra existencia es ya sujeto y objeto de la cultura audiovisual. Pensar que estos objetivos pueden alcanzarse a partir de los breves retazos que se ofrecen desde áreas como Lengua, Tecnología, Expresión Artística o de Conocimiento del Medio es caer en el simplismo mecanicista de creer que el alumno/a puede "reconstruir" en su mente el complejo puzzle que constituye el referente de la cultura audiovisual. Como se ha dicho más arriba, la clave para acceder a estas nuevas ofertas culturales, al igual que con las clásicas, lo importante, es dominar el código con el que operan y no tanto el contenido con el que se adornan.

Desde el currículum escolar, pues, se debe hacer frente a los componentes formales de la cultura audiovisual. Y esta tarea requiere tanto estudio y reflexión como el resto de los componentes del currículum tradicional. No hay razón para introducir en el aula únicamente los aspectos folklóricos de esta nueva cultura a fin de amenizar la estancia escolar, como tampoco se puede audiovisualizar el proceso de enseñanza bajo la coartada de hacerlo más eficaz. Cuando hablamos de los aspectos formales nos estamos refiriendo a los códigos de sus mensajes, a las formas organizativas bajo las que se produce esta cultura, a los componentes informativos que se lanzan, a las prácticas que generan y los contextos sociales en los que tienen lugar, etc.

Terminamos aludiendo a la dimensión que complementa a la anterior, es la relativa a la experiencia más directa y vivencial de los sujetos. Nos referimos al desarrollo de las destrezas de producción, de convertirse en emisores utilizando los nuevos artefactos. No creemos, sin embargo, que los centros escolares, tal y como hoy están concebidos y con la carga curricular que han de soportar, puedan hacer frente a estas tareas. Lo cual obliga a pensar en actividades extraescolares, pero no por ello desconectadas del currículum. Para

atender esta oferta habría que pensar en otro tipo de centros e instituciones, como las casas de cultura, centros de tiempo libre, etc, en los que bajo la tutela de monitores especializados y en coordinación con el centro escolar, los alumnos/as pudieran desarrollar actividades creativas y de producción usando las nuevas tecnologías de la información. En este sentido no dudamos en poner como ejemplos algunas experiencias puntuales de nuestro país, en torno a emisoras de radio o TV municipales. De modo mucho más sistemático habría que referirse, entre otros, al caso de Alemania y su red de *medienzentrum* a donde los alumnos acuden, dentro y fuera del horario escolar, a trabajar con fotografía, vídeos y ordenadores guiados por monitores formados para estas tareas pedagógicas.

REFERENCIAS

- APPLE, M. (1986). *Ideología y currículo*. Akal, Madrid.
- AA.VV. (1989). *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. MEC, Madrid.
- GEERTZ, C. (1989). *La interpretación de las culturas*. Gedisa, Barcelona.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid.
- GINER, S. (1976). *Sociología*. Península, Barcelona.
- HALL, S. (1984). Notas sobre la desconstrucción de "lo popular". En SAMUEL, R. (Ed.): *Historia popular y teoría socialista*. Crítica, Barcelona.
- JULIANO, M.D. (1986). *Cultura popular*. Anthropos, Barcelona.
- MARCUSE, H. (1972). *El hombre unidimensional*. Seix Barral, Barcelona.
- MARTIN-BARBERO, J. (1988). Televisión, cultura y región. *Telos*, nº 16.
- MARTIN-BARBERO, J. (1989). Comunicación y cultura. *Telos*, nº 19.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid.
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Akal, Madrid.

SUMMARY

Defining an official curriculum, as the present Reform process foreshadows, is in fact to adopt a point of view with regard to the culture which is to be irradiated from school. That's why the author has taken culture as a reference concept, from which to study the possible relations to be established, at schools, between audiovisual culture and school curriculum. This relation doesn't imply necessarily the inclusion of a subject with audiovisual forms and contents. The emphasis is rather on school work generating pupils who can think and have a critical and creative attitude towards audiovisual culture and the rest of cultural forms. The challenge is how to structure and use information rather than gathering it.

RÉSUMÉ

La définition d'un curriculum officiel, tel que l'on préfigure dans l'actuel procès de Réforme, est une prise de position à propos de la culture que l'on veut irradier dès l'école. C'est pour ça que l'auteur a considéré la culture comme un concept de référence à partir duquel c'est possible d'analyser la possible relation qu'il faudrait établir, à l'école, entre la culture audiovisuelle et le curriculum scolaire. Il ne faut pas que cette relation exige l'inclusion dans le curriculum d'une matière avec des contenus et formes audiovisuelles, l'objectif est plutôt que les élèves adoptent une pensée et attitude critique et créatrice vers la culture audiovisuelle, de même que vers d'autres formes culturelles. Il ne s'agit tant d'accumuler de l'information que de savoir la structurer et l'user.