

La educación en medios de comunicación y el fin del consumidor crítico^{1*} (David Buckingham 2*)

Instituto de Educación, Universidad de Londres

En este artículo encontramos una sugerente reflexión del Dr. Buckingham en torno a la educación que se propicia a partir de los medios de comunicación y la formación del "consumidor crítico". Aunque su planteamiento está ligado al papel del profesorado en este ámbito, las ideas y experiencias que describe nos permitirán acercarnos al análisis y comprensión de los medios desde una perspectiva distinta de la que comúnmente se asume: un espacio desde el cual se puede construir una crítica cultural mediante el desarrollo de un metalenguaje que refleja la compleja realidad en la que estamos insertos.

La idea de posmodernidad ya hace tiempo que ha superado la fecha de caducidad. Cuando se introdujo en la conciencia popular, al principio de la década de 1990, ya se había convertido en un cliché académico desgastado. Desde entonces, los teóricos culturales más vanguardistas se han inclinado hacia la posmodernidad, mientras otros han formado parte de un movimiento en favor de posiciones teóricas claramente "retro", como es el caso de la economía política y el llamado "nuevo historicismo". Quizás la ironía más grande de todo esto es que la posmodernidad se ha acomodado muy bien en la academia. De hecho, hay quien defiende que, en su lenguaje esotérico y tortuoso y en su aparente retirada de las realidades empíricas mundanas, la teoría posmoderna siempre ha sido un movimiento académico por excelencia. Lo que parecía haberse olvidado es que el movimiento posmoderno representa un reto fundamental para fijar formas de educación, tanto por lo que hace referencia a los conceptos tradicionales sobre el conocimiento y el aprendizaje como por lo que hace a las formas institucionales en que se insertan.

En esta ponencia quiero volver a hacer frente a este reto posmoderno para la educación. Mi objetivo no es presentar otra tanda reciclada de teorías posmodernas. Tampoco quiero ofrecer una crítica abstracta de las prácticas diarias de los profesores, desde mi posición privilegiada de la academia. Generalmente, estos análisis no representan más que una exhortación retórica y cuando intenta explicar detalladamente las implicaciones para clases prácticas, a menudo son increíblemente evasivas (ver Buckingham, 1996). En esta ponencia, quiero tratar las implicaciones de la posmodernidad, concretamente en relación con la educación en medios de comunicación. Me gustaría examinar si la educación en medios es necesariamente una empresa "modernista" y hasta que punto se ha de mantener así. Así quiero presentar estas cuestiones con ejemplos específicos de las clases prácticas en las escuelas.

Medios de comunicación, educación y cambio social: el reto posmoderno

Tanto si estamos de acuerdo como si no con la idea de posmodernidad, se ha de reconocer que las relaciones entre los jóvenes, los medios de comunicación y la educación están experimentando un cambio muy relevante. La proliferación de tecnologías de la comunicación, la comercialización y globalización de los mercados de comunicación, la fragmentación de las audiencias y el aumento de la interactividad están transformando nuestras relaciones diarias con los medios. Los medios digitales -sobre todo Internet- han aumentado de manera considerable la participación activa, a pesar de que la mayoría de las personas no tienen acceso corren el riesgo de la exclusión y la falta de representatividad. De todas maneras, el desarrollo de la comunicación moderna da lugar a un entorno más heterogéneo, donde las fronteras entre la comunicación de masas y la comunicación interpersonal y entre los productores y los consumidores cada vez son menos claras. Los medios ya no se pueden considerar "industrias de la conciencia" -tal como suelen hacer los educadores en medios de comunicación- que imponen falsas ideologías o valores culturales a una audiencia pasiva.

Muchas de estas transformaciones están relacionadas con los niños y los jóvenes (ver Buckingham, 2000). La gente joven se encuentra entre los mercados más importantes de muchas de estas tecnologías y formas culturales, hasta los niños más pequeños forman parte de un grupo de consumo cada vez más fuerte. Este hecho tiene implicaciones importantes por lo que hace el acceso de los jóvenes a los medios de comunicación: hoy en día, los jóvenes tienen acceso a los medios para adultos -a través de la televisión por cable, el vídeo o Internet- de una forma mucho más fácil que sus padres. Como consecuencia, ha aumentado la necesidad de buscar urgentemente nuevos medios de control. De otro lado, la gente joven también dispone de sus "ámbitos de comunicación", que los adultos cada vez encuentran más difíciles de entender. La idea del niño vulnerable y que necesita protección frente a los peligros de los medios de comunicación -una noción en la que se suele basar la educación en medios- cada vez deja más paso a la idea del niño como "consumidor autónomo".

De todas maneras, es importante destacar que estos avances no se limitan exclusivamente al ámbito de los medios de comunicación. Muchos analistas sociales afirman que el mundo contemporáneo se caracteriza por un sentimiento creciente de fragmentación e individualismo. En el mundo occidental, se considera que el giro hacia la sociedad de consumo "post-industrial" ha desestabilizado las formas existentes de trabajo, vivienda y vida social. Cada vez más se cuestionan las instituciones sociales establecidas, las normas de conducta de la sociedad civil y las concepciones tradicionales de la ciudadanía. Estos avances han tenido implicaciones importantes en cuanto a la formación de las identidades. La movilidad social y geográfica está debilitando los lazos sociales tradicionales, como la familia y la comunidad, la mayoría de los jóvenes crecen en sociedades cada vez más heterogéneas y multiculturales, en que cohabitan diferentes concepciones de la moralidad y tradiciones culturales muy diversas. En este contexto, la identidad se considera una cuestión de elección individual, no tanto por un derecho de nacimiento o una cuestión de destino y en este proceso las personas se vuelven más flexibles y diversas -hasta un cierto punto más autónomas- en su manera de hacer servir e interpretar los bienes culturales. De hecho, estas nuevas sociedades son, en muchos aspectos, más desiguales y están más polarizadas que las sociedades que sustituyen: no todo el mundo puede escoger libremente la identidad y la manera de vivir. No obstante, parece que las culturas de consumo contemporáneas al menos proporcionan una apariencia exterior de elección y por tanto promueven una creencia subjetiva en la fuerza y la capacidad de las personas.

De nuevo hay algunos aspectos de estos avances que están relacionados principalmente con los niños y los jóvenes (ver Buckingham, 2000). Las relaciones de autoridad y fuerza entre los adultos y los niños están cambiando, como también las definiciones sociales de la infancia. De otra parte, las instituciones sociales que tradicionalmente han intentado definir la infancia -sobre todo la forma convencional de la familia nuclear- se están debilitando. Los críticos sociales conservadores constatan que parece que la infancia esté desapareciendo. Parece que los niños se hacen "grandes cada vez más jóvenes": tienen relaciones sexuales antes, aumentan los delitos infantiles y las drogas se han convertido en un aspecto común de muchas de las actividades de ocio de los jóvenes. Por otra parte, no obstante, se podría argumentar que la infancia está cada vez más institucionalizada: hoy en día, los niños reciben más horas de educación formal, tienen menos independencia para desplazarse y dependen económicamente de sus padres durante más tiempo. Cada vez se aplican más medidas disciplinarias para frenar la autonomía de los jóvenes, a menudo en forma de toques de queda, medidas de vigilancia paterna y de otros cambios en el sistema de justicia.

Sin embargo, estos cambios representan un giro muy importante en el status de los jóvenes como grupo social diferenciado. Mientras que hay personas que defienden las relaciones tradicionales y prefieren volver a la época en que los niños "se les veía pero no se les escuchaba", otros consideran que estos cambios representan una extensión de la democracia y de los derechos de los ciudadanos a los niños. Por tanto, juntamente con los intentos de hacer frente a la falta de disciplina, también se ha puesto énfasis en los derechos de los niños, a pesar de que cada vez es más difícil distinguir los derechos de los niños como ciudadanos de los derechos de los niños como consumidores. Por una parte, parece que las fronteras tradicionales entre niños y adultos cada vez son menos claras, todo y por otra parte también parece que comienzan a redefinirse.

Así pues, esta situación, ¿qué implicaciones tiene para la educación? La más clara es que cada vez parece haber una diferencia más grande entre el mundo de los jóvenes fuera de la escuela y la experiencia en el aula. Mientras que las experiencias sociales y culturales de los jóvenes se han transformado de manera drástica durante los últimos cincuenta años, las escuelas no se han adaptado a este cambio. Las escuelas actuales serían fácilmente reconocibles para los pioneros de la educación pública de mediados del siglo XIX: la manera como se organiza la enseñanza y el aprendizaje, las materias y los conocimientos que se valoran y la buena parte de los contenidos de los temarios actuales han cambiado muy poco en este tiempo. De hecho, algunos afirman que la educación está experimentando ciertos retrocesos, pasando de la incertidumbre de los cambios sociales contemporáneos a la aparente estabilidad de un nuevo "fundamentalismo educativo", en que se podrían restaurar las relaciones tradicionales de autoridad entre los adultos y los niños (Kenway y Bullen, 2001).

Actualmente, hay un contraste extraordinario entre los altos niveles de actividad que caracterizan las culturas de consumo de los niños y la pasividad que invade, cada vez más, su educación. Los profesores siempre se han quejado de la limitada capacidad de atención de los niños, a pesar de que los niveles de concentración intensa y de energía que caracterizan los juegos de niños, con fenómenos como Pokémon, contrastan con la influencia limitada de la clase de enseñanza mecánica que suele ofrecerse en la mayoría de las aulas (Buckingham y Sefton-Green, en prensa). Tal como afirman Jane Kenway y

Elizabeth Bullen (2001), "la política del conocimiento" de la cultura de consumo de los niños a menudo se opone a la educación formal, caracterizada por los profesores aburridos y serios, dignos, en vez de admiración, de una reacción justificada en contra. Como en un carnaval rabelasiano, la cultura en medios de comunicación de los niños se está convirtiendo en un ámbito en que los valores autoritarios de seriedad y conformismo se están debilitando. En este contexto, no es de extrañar que los niños no identifiquen la escuela con sus identidades y preocupaciones, que la consideren un tipo de tarea funcional.

Este hecho, ¿en qué punto sitúa la educación en medios de comunicación?. En cierta manera, lo más urgente parece exponer los argumentos a favor de los medios de comunicación. Además, como la educación en general, la educación en medios puede considerarse una parte del proyecto modernista. Se basa en el cultivo del pensamiento racional y en la posibilidad de la comunicación pública bien regulada. Como educadores en medios de comunicación, nuestra intención es formar ciudadanos bien formados y responsables, que podrán adoptar una posición distanciada hacia los placeres inmediatos de los medios de comunicación. Queremos ofrecer a nuestros estudiantes el conocimiento crítico y las herramientas analíticas que creemos que les servirán para convertirse en unos agentes sociales autónomos y racionales. Nuestro objetivo es crear "consumidores críticos", a pesar de lo que queremos decir con el término "críticos" en este contexto a menudo se aleja de la definición más adecuada.

En vista de los grandes cambios que he apuntado anteriormente, muchos teóricos posmodernos dirían que se trata de un ejercicio superfluo. Afirman que los educadores ya no se pueden ver como "legisladores" que imponen los valores y las normas de la cultura oficial (Usher y Edwards, 1994). Como máximo pueden aspirar a actuar como "intérpretes", ofreciendo "múltiples realidades" y formas diversas de percepción. Consideramos que las concepciones realistas de representación, racionalidad y objetividad en que se basa la educación están en crisis. Mientras tanto, la retórica de la enseñanza pública -su voluntad de emancipar los estudiantes del poder y transformar los agentes sociales autónomos- se considera como una simple ilusión de modernidad capitalista.

En todo caso, estas cuestiones inciden mucho más en la educación en medios que en los temas académicos convencionales. En el contexto que he destacado, los intentos de imponer una autoridad cultural, moral o política en los medios de comunicación con los que los niños interaccionan diariamente no se toman en serio. Si, como en la mayoría de los casos, se basan en el menosprecio paternalista por los gustos de los niños, es evidente que se han de rechazar. La idea es que los estudiantes podrían, en cierta manera, dejar de lado lo que consideran su cultura popular a favor de los valores políticos y culturales de los profesores, cada vez parece más imposible. Incluso cuando los profesores han probado de acercarse de manera más positiva a las culturas de los medios de comunicación de los niños, lo que en el fondo quieren es atraerlos por sus propósitos, y en este proceso la mayoría de las veces han acabado reinterpretando conceptos tradicionales de lo que se considera el conocimiento válido.

Algunos de estos temas los han tratado los educadores en medios de comunicación durante los últimos años. Los profesores cada vez están más de acuerdo que la educación en medios no ha de ser una cruzada para rescatar los niños de estos medios. Los enfoques proteccionistas de la educación en medios -ya sean de carácter cultural, moral o político- cada vez más se consideran más redundantes o contraproducentes. Es evidente que los profesores más jóvenes de hoy en día, que han crecido con los medios electrónicos, tienen una actitud mucho más natural: es menos probable que se consideren unos misioneros denunciando la influencia negativa de los medios y se muestran más entusiastas con la idea que los jóvenes utilicen los medios como forma de expresión cultural. (Morgan, 1998; Richards, 1998).

No obstante, la educación en medios continúa siendo básicamente una empresa modernista. Los educadores en medios desconfían de los gustos de los jóvenes en los medios. No nos fiamos de la sensualidad, de la emoción y la racionalidad y encontramos difícil tratarlos cuando inevitablemente aparecen. La política nos hace definir y fijar los significados de los gustos, de manera que se puedan evaluar y refutar de manera racional. A pesar de que empezamos a reconocer el potencial de la producción de los medios, a menudo dudamos del juego creativo con significado que parece ofrecer. En última instancia, parece que el único aprendizaje que cuenta es el que se hace de manera consciente, es decir, el aprendizaje que se lleva a término de manera académica, "crítica" y discursiva.

Evidentemente, estos aspectos del aprendizaje son necesarios, o si más no inevitables. Pero los avances que hemos descrito plantean algunas cuestiones importantes a los educadores en medios. El entorno multimedia más heterogéneo en que crecen los jóvenes representa un reto para la "política de identidad" de la educación contemporánea en medios, que enfatiza las nociones de racionalidad y concepciones "realistas" de la representación. Puede crear el espacio para formas pedagógicas más "lúdicas", que conecten más directamente con las ataduras emocionales de los jóvenes en los medios. En esta ponencia me gustaría explicar que existen muchas posibilidades, sobretudo por lo que hace referencia a la producción de los jóvenes en los medios. También me gustaría advertir de los peligros de un optimismo demasiado fácil. Creo que habríamos de considerar con más atención lo que queremos que los estudiantes aprendan en este contexto y en qué punto sabemos que lo han aprendido. Me parece que mis argumentos seguramente reflejan mi adhesión a un enfoque modernista.

¿Identidades posmodernas?

Tal como he insinuado, la experiencia de los jóvenes que crecen en un entorno multimedia contemporáneo es bastante diferente de la experiencia de la mayoría de los profesores. Este hecho complica, inevitablemente, la tarea de los educadores en medios ya que pone límites a todo lo que podemos saber y la importancia de nuestra enseñanza. En vez de lo accesible "cultura popular" de las emisiones televisivas, actualmente los jóvenes se encuentran con muchas opciones de medios de comunicación, muchas de las cuales nos pueden parecer inaccesibles o quizás incomprensibles. Ya no podemos dar por hecho que nuestros estudiantes compartirán experiencias similares entre ellos y mucho menos con nosotros. Tampoco no podemos fiarnos de una explicación simplista de la política de identidad, en que se considera que las imágenes de los medios tienen consecuencias únicas e impredecibles por lo que se refiere a la idea que los estudiantes tienen su lugar en el mundo.

Los profesores en medios de comunicación no necesitan sentirse identificados con el entusiasmo de sus alumnos, de la misma manera que no han de esperar saber más de lo que saben. Según mi experiencia, las preferencias y las aportaciones personales en ciertos aspectos de los medios pueden ser contraproducentes para las clases: los estudiantes siempre están dispuestos a rechazar lo que nos gusta a los profesores, sobretudo si se lo demuestran claramente. Además, la diferencia generacional entre profesores y estudiantes no es únicamente una cuestión de gustos, sino que puede tener unas implicaciones muy importantes por lo que hace a las suposiciones teóricas que influyen en nuestra enseñanza.

Un buen ejemplo sería la enseñanza sobre la representación. En una reflexión interesante sobre la manera de enseñar, Elisabeth Funge (1998) hace alusión a las diferencias entre las percepciones sobre el género que sus estudiantes extraen de los medios y las teorías feministas en que se basa la mayor parte de la educación en medios. Funge afirma que el feminismo de la década de 1970, con el énfasis de la deconstrucción ideológica, simplemente no encaja con la política de género de hoy en día, encarnada, por ejemplo, en la noción del poder de la mujer. El análisis de los estereotipos y la consideración opresiva del cuerpo de la mujer como objeto no nos ayuda a entender la atracción de las Spice Girls o de Lara Croft. Funge consideraba que tampoco encaja con la expresión insistente y fuerza poderosa que sus estudiantes tienen de su sexualidad.

Todo esto no implica que los educadores en medios hayan de adaptarse a las experiencias cambiantes de sus alumnos con los medios, sino que además, han de aceptar que estas experiencias pueden ser muy diferentes de las suyas y que pueden tener implicaciones teóricas más amplias. La razón no es solamente que los medios son diferentes, sino que la manera como los jóvenes se relacionan -las modalidades de interpretación, compromiso e inversión- también han cambiado de manera sustancial. Funge afirma que nos encontramos en una "nueva fase de representación" en que las normas pueden ser múltiples interpretaciones y las reacciones ambivalentes. Funge sostiene que en este contexto "posmoderno" hemos de reconocer que las representaciones de los medios son más complejas y las audiencias más sofisticadas y autónomas que al principio. Las representaciones contemporáneas de los géneros no se pueden comparar con las nociones anticuadas de los "estereotipos", las "imágenes negativas" y la "mirada masculina", a pesar de que precisamente estas ideas aún se dan en la educación en medios.

En cierta manera, esta pregunta nos remite a la idea de Judith Williamson (1981/82) sobre la falta de conexión entre los análisis ideológicos y la experiencia real, a pesar de que Funge plantea la cuestión clave -que Williamson obvia- sobre en qué punto deja todo esto los niños de su clase. El reto más importante es saber si la manera como los jóvenes definen y construyen sus identidades de género -y cómo utilizan los medios para hacerlo- han cambiado el tiempo. Las evidencias parecen difíciles de establecer, a pesar de que algunos analistas feministas de la cultura juvenil posmoderna sugieren algunas (por ejemplo, McRobbie, 1994). De hecho, algunas teorías feministas han cuestionado la noción de una identidad de género fija o esencial, argumentando que el género es una clase de representación o "farsa" (Butler, 1990), y evidentemente, la figura de Madonna se ha convertido en el icono más popular de la versión posmoderna de feminidad (Schwichtenberg, 1993).

Incluso si aceptamos estos argumentos, es cuestionable si se pueden aplicar otros aspectos de la formación de la identidad. Durante las últimas décadas, se han producido muchos cambios en la posición social de la experiencia de la mujer, sería extraño que no se reflejaran en las representaciones de los

medios de comunicación. Lo que es más cuestionable es si algunos argumentos similares pueden aplicarse, por ejemplo, a la "raza" o la etnicidad. Algunos analistas celebran la aparición de personas no blancas "con carisma" y de "nuevas etnicidades" más híbridas en los medios de comunicación, a pesar de que la presencia de la retórica y las presuposiciones racistas es difícil de ignorar. Nuevamente, las implicaciones de este hecho en términos de "política de identidad" -y por lo que hace referencia a la educación- aún no son bastante claras.

Phil Cohen (1998) presenta algunas reflexiones útiles sobre estos términos en su informe sobre la enseñanza de la "raza" en el contexto de la educación artística. Cohen rechaza firmemente las nociones simplistas de "imágenes positivas", argumentando que se basan en un enfoque racionalista, que considera el racismo como resultado de la irracionalidad o la desinformación. Como Funge, Chone afirma que las imágenes se pueden interpretar de maneras diferentes, a veces contradictorias, que los significados relacionados con una noción como la de "raza" son intrínsecamente inestables. Chone considera que un punto de partida más constructivo sería reconocer los elementos de "farsa" -parodia, mímica, yuxtaposición lúdica- que caracterizan algunas culturas juveniles contemporáneas. Asimismo, sugiere que estos elementos puedan ser utilizados por los estudiantes para minar algunas identidades étnicas esenciales y para generar narraciones más complejas del yo. Su ejemplo, la imagen de una pequeña guerrera india, creada por un grupo étnico mixto de niñas de 7 y 8 años, es un híbrido, una creación "multicultural" que también expresa su desacuerdo con la injusticia racial.

Detrás de los dos estudios que hemos comentado se esconde una insatisfacción más grande con las ideas "modernistas" de significado e identidad. Rechazan explícitamente la enseñanza políticamente correcta, que busca proporcionar un tipo de "contrapropaganda" a las que se consideran desilusiones ideológicas promovidas por los medios de comunicación dominantes. Estas ideas también implican que la identidad en ella misma no se puede considerar en términos únicos como una cosa fijada o esencial. Sugieren que las estrategias de enseñanza prescriptivas, que prueban de fijar los significados de imponer los pensamientos "correctos", pueden ignorar una buena parte del potencial político positivo de las culturas de los medios de los estudiantes. La imposición de una autoridad de enseñanza puede dejar de lado las cuestiones realmente importantes.""-

Pedagogías lúdicas

En última instancia, las cuestiones sobre la política y la identidad no se pueden separar de la cuestión crucial del placer. Tal y como sostiene Roger Silverstone (1999), el placer y el juego son aspectos centrales de nuestras relaciones con los medios de comunicación. Los aspectos irracionales, corporales y eróticos son fundamentales en la experiencia social, a pesar de que a menudo se niegue. Silverstone afirma que la cultura popular siempre ha ofrecido un escenario para el juego, en que estas cosas se podrían autorizar, siempre de manera temporal. En los medios electrónicos podemos encontrar los mismos espacios para el juego, a pesar que las fronteras entre seriedad y lúdico cada vez son más permeables y están menos diferenciadas. Tal como sugiere, el juego también es una oportunidad para proclamar nuestra individualidad, para construir nuestras identidades a partir de los roles que asumimos y de las reglas que seguimos.

Esta dimensión lúdica ha representado un impulso clave en la teoría posmoderna. En lugar de las ideas realistas de representación, algunos teóricos posmodernistas son partidarios de un juego irreverente con el significado en que la seriedad y racionalidad son sustituidos por la ironía y la parodia. Según Usher y Edwards (1994:15), la cultura moderna sería quiere ofrecer una representación verídica de la realidad y educar las personas para que observen el mundo de determinadas maneras que conducen al progreso. Se basa en la noción de dominio a través de la racionalidad y en la negociación o supresión de deseo. Por el contrario, la cultura posmoderna rechaza estos discursos totalitarios (que tienen el objetivo de explicar la verdad en última instancia) a través de un tipo de eclecticismo y la negación de los significados fijados. Para algunos, esta dimensión lúdica del postmodernismo es fundamental para que resista el status quo modernista opresivo. Otros afirman que es aquí donde el postmodernismo despliega su complicidad con el consumismo del capitalismo contemporáneo.

Tal y como hemos indicado, la producción en medios proporciona un espacio en que los estudiantes pueden explorar los placeres y las innovaciones emocionales en los medios, de una manera mucho más subjetiva y lúdica que con el análisis crítico. Evidentemente, la producción en ella misma a menudo es muy agradable, sobretodo por lo que implica colaboración: formar parte de un equipo, compartir el trabajo con personas afines, reír, disfrazarse y explicar chistes son características básicas de la actividad. A la vez, se considera que muchos proyectos reflejan un tipo de subversión o trasgresión de las normas del comportamiento educativo serio, a pesar de que como veremos puede tener consecuencias negativas.

Quizás no es extraño que estas dimensiones lúdicas de la educación en medios hayan tenido más éxito con los niños más pequeños. En el contexto de la alfabetización, el trabajo de Anne Haas Dyson (1997) y Rebekah Willet (2001) proporciona aproximaciones interesantes de la manera como los niños hacen servir los elementos de los medios y la cultura popular en la escritura creativa. En el aula, Dyson describe la actividad de unos niños llamada teatro de autor, en que narran sus historias con tal de que los compañeros de clase las representen. En este contexto, la historia escrita se convierte en un ticket para actuar: el teatro de autor introduce algunos de los elementos del juego informal de la hora del patio en la clase y con ellos la compleja negociación de relaciones sociales e identidades que representa un juego como este. El uso extensivo de personajes y narraciones de los medios (sobretudo superhéroes de dibujos animados) que hacen que los niños en sus escritos, es un tipo de definir y representar sus identidades sociales, como también un punto de posible tensión entre la cultura oficial de la escuela y la cultura extraoficial de la vida diaria de los niños.

De una manera parecida, los estudios de Willet (2001) se centran en el uso de los temas y personajes de los medios en el contexto de un clase de proceso de escritura. Los niños cogen de manera entusiasta elementos de su cultura, como las Spice Girls, los juegos de ordenador y la película Titanic. Pero Willet demuestra que hacen más que imitar narrativas basadas en los medios. De hecho, pese a la invitación aparentemente abierta a escribir, los niños se ven inmersos en negociaciones fuertemente tortuosas en su esfuerzo de adaptar el material de los medios a las normas de la escritura en la escuela. Tal como afirma Dyson, Willet demuestra que el uso de los medios proporciona las bases para un tipo de trabajo de identidad en que las amistades particulares y aspectos más amplios de la identidad social (sobretudo el género) se negocian y definen. Otros estudios en esta línea se pueden encontrar en Marsh (1999) y Dyson (1999).

De maneras diferentes, los dos autores plantean algunas de las preocupaciones relacionadas con el uso de los medios por parte de los niños. Willet muestra que las preferencias de los niños en los medios por ejemplo, los juegos de ordenador encajan peor con las convenciones de la escritura en la escuela que las preferencias de las niñas y por tanto es más probable que planteen preocupaciones morales sobre la violencia. Dyson intenta recuperar aspectos de la cultura popular, por ejemplo comparando los superhéroes de los dibujos animados con la mitología griega, a pesar de que también somete los textos en que los niños se basan - X-Men, Los tres ninja, los Power Rangers, etc. - a algunos juicios ideológicos sumarios sobre la violencia y los estereotipos.

Estos términos los plantean de manera más directa Donna Grace y Joseph Tobin (1998) en sus estudios sobre las producciones de vídeo en una escuela primaria de Hawái. Se permitió a los niños producir vídeos sin ninguna limitación, hecho que provocó que frecuentemente trasgredieran las normas y convencionalismos de la escuela. A pesar de que la mayoría de las producciones no resultaron problemáticas, otras contenían acciones y situaciones o hacían servir un lenguaje que los profesores del centro consideraron grosero, inapropiado o inaceptable. Muchas de estas producciones estaban influidas por la cultura popular, no solamente por los dibujos animados y las películas familiares, sino, en algunos casos, por películas de terror y programas tabú como Beavis and Butthead. Como en el carnaval rebelasiano, el énfasis en las risas y la parodia, el comportamiento corporal, la violencia y el mal gusto representaron una inversión lúdica de las formas tradicionales de orden y autoridad (Bakhtin, 1968).

Grace y Tobin afirman que mientras los educadores progresistas aparentemente animan la auto expresión, a menudo lo que intentan es limitarla. De otra parte, este proyecto permitió un espacio para la diversión, en que el humor y los intereses diarios de los niños se reflejan en el aula. A la vez, muchos vídeos violaban claramente y en algunos casos de manera aparentemente deliberada las normas de la corrección política. Las parodias de los personajes discapacitados y nativos de Hawái, o la educación de los estereotipos de género y atracción física hicieron sentir a los adultos incómodos. Aunque Grace y Tobin reconocen las dificultades que representan, consideran que el enfoque camaleónico permite mostrar y tratar estas diferencias en vez de ignorarlas.

De manera conjunta, estos estudios son un buen argumento para un tratamiento lúdico más abierto de la producción audiovisual. De todas maneras también alertan de algunos de sus problemas potenciales. Todos estos estudios se centran en los niños, y ninguno de ellos no describe el proceso de enseñanza en detalle. En el caso de Willet y Dyson, el objetivo principal de la actividad es animar la escritura creativa, más que desarrollar la comprensión que los niños tienen de los medios. Para Grace y Tobin, los objetivos no son tan claros. Afirman que no están de acuerdo con las trasgresiones de la normas de la clase, pero explican como pueden intervenir los profesores en esta clase de actividades, aparte de hacer servir su intuición y su juicio para parar los proyectos que pueden ser excesivamente ofensivos. Las bases para este tipo de intervenciones y lo que se espera que los niños aprendan de estas actividades se han de definir mejor.

La política de la parodia

En la práctica, pocas de las actividades de producción en medios de las escuelas dejan tanta libertad aparente como las que he descrito. En el contexto de la educación en medios, los objetivos de trabajo de producción casi siempre están definidos en términos conceptuales. La producción generalmente se ve como una manera concreta de explorar los temas relacionados con la representación, la institución y el público. Estas actividades a menudo cogen la forma de simulaciones o ejercicios con una estructura muy definida. Sin embargo, la producción es un aspecto en que los profesores necesariamente ceden una parte del control a los estudiantes y que lo que ellos hacen con este control no siempre nos gusta. Hasta las actividades de simulación pueden representar un espacio autorizado para el juego, en que es posible decir aquello que no se puede decir, flirtear con el que se puede reconocer claramente como políticamente incorrecto y como podemos ver las consecuencias políticas son a menudo complejas y problemáticas.

Los educadores en medios a menudo expresan su preocupación sobre el peligro que los estudiantes imiten los principales medios. Parece que se presuponga que si los estudiantes imitan las formas dominantes, inevitablemente y sin que nadie se dé cuenta, adquirirán las ideologías que estas formas esconden.

Estos argumentos se basan en suposiciones bastante simplistas sobre las maneras como los estudiantes leen y estudian los medios. Tampoco tienen mucho en cuenta lo que representan las producciones para los estudiantes.

En el caso de la imitación, a menudo implica parodia, es decir, un uso afectado y exagerado de las convenciones dominantes para conseguir efectos cómicos o ridículos. Hay diversas razones que lo explican. La parodia puede suponer una válvula de escape para la posible vergüenza que supone una producción audiovisual. Los estudiantes reconocen que su trabajo no será tan auténtico como la realidad, y antes que se considere que lo hacen mal, prefieren que su interpretación sea una parodia. Para muchos estudiantes, actuar en grupo es una situación incómoda y por eso es más fácil exagerar la actuación hasta conseguir efectos cómicos. La parodia también ofrece la posibilidad de enfrentarse a los imperativos ideológicos de los profesores ya que facilita el uso de formas dominantes a la vez que permite desentenderse de todo compromiso.

La parodia se puede considerar el fenómeno posmoderno por excelencia. Se basa en un tipo de rechazo de la fijación al significado y la seriedad de la autoría. La parodia puede considerarse una cuestión de la intención del autor, pero también depende del juicio del lector. Si el lector no reconoce las señales de la intención de la parodia, o la diferencia entre el original y la parodia, puede tener consecuencias negativas. No está claro hasta qué punto podemos fiarnos de lo que el autor dice sobre el trabajo ya que el derecho a la parodia se puede considerar una racionalización o una justificación post-hoc. La parodia ofrece una libertad potencial en que nadie ha de dar explicaciones por lo que se dice. Estas ambigüedades pueden ser especialmente problemáticas cuando los autores son estudiantes y los lectores son los profesores.

Dos de mis estudios de investigación señalan algunas de las dificultades que pueden surgir en este punto. El primer estudio formaba parte de un proyecto más grande descrito en detalle a Buckingham, Grahame y Sefton-Green, 1995: capítulo 6. Una de las producciones fue realizada por seis niños de catorce años. Se trataba del tráiler de una comedia de situación titulada Flat Broke sobre un grupo heterogéneo de personas que comparten piso. Los estudiantes veían estos personajes como unos estereotipos ordinarios: una feminista violenta que odia los hombres, un pederasta gay, un macho griego y una pelandusca aprovechada. A pesar que algunos miembros de la clase (y nosotros mismos como profesores) no vemos nada claro que se tratase de una comedia adecuada para la edad al público objetivo (chicos y chicas de once años), enseguida dejamos de lado las reticencias. Incluso uno de los niños líder del grupo, veía estas objeciones como un tipo de censura.

De todas maneras, uno de los principales problemas que el grupo tuvo que negociar era una cuestión ideológica. En el momento de presentar sus ideas en clase, los estudiantes se mostraban mucho más políticamente correctos en la descripción de los personajes que cuando hablaban entre ellos. Los estudiantes insistían en que el humor era imparcial y que, en cualquier caso, el que se esperaba de una comedia de situación era exactamente un grupo de estereotipos escandalosos. Evidentemente, los primeros a los que los estudiantes querían escandalizar éramos nosotros, los profesores y la institución de la escuela, así es que al personaje femenino le dieron el apellido del profesor de clase. En cierta manera, los estudiantes vieron el proyecto como una oportunidad para decir todo aquello que normalmente no pueden decir, por dejar ir las cosas impopulares y subversivas que la institución de la escuela no admite. (cf. Britzman, 1991).

De todas maneras, sería un error intentar justificar este tipo de trabajo con una noción simplista de resistencia. Los líderes de este grupo eran descaradamente homófobos y justificaban la aparición de un pederasta gay en la creencia que todos ellos odiaban a los gays. La situación con el personaje griego era más compleja, ya que el chico que lo interpretaba también era griego y a pesar que negó rotundamente que la caracterización de su personaje fuera racista, se podía interpretar como una negación de su etnicidad. Una de las principales dificultades fue que los estudiantes eran capaces de debatir todos los argumentos que podíamos utilizar para desafiarlos. A las explicaciones escritas de la representación, los mismos estudiantes la describían como estereotipada hasta políticamente incorrecta, e incluso se planteó si una televisión liberal la emitiría. Como que la actividad era una simulación y ellos representaban el papel de productores ficticios, los estudiantes pudieron rechazar la idea que el programa representaba sus propias ideas. La naturaleza ambigua de la producción entonces real y ficticia les permitió hacer todo lo que quisieron.

El segundo estudio de (Buckingham y Sefton-Green, 1994: capítulo 10) presenta contradicciones y dilemas semejantes. Slutmopolitan (Meucapolitan) es una parodia de la revista de mujeres Cosmopolitan, realizada por cuatro chicas de diez y siete años en otra escuela de Londres, como parte de sus estudios de comunicación. La revista está formada por diez y seis páginas a color. La portada contiene la fotografía de un escote con un adorno de un colgante antinuclear y un anuncio para las Tina Tights (medias de Tina), acompañado de un conjunto de piernas con medias de malla. La contraportada es un anuncio de las barras de chocolate Flake, con una imagen que alude a una típica felación. Dentro de la publicación hay diferentes secciones y consultorios, como Dear Doreen (Bienvenida Doreen), que trata el caso del terror de las uñas rotas, o Clare's Clever Cookery Page (la página de cocina inteligente de Clare), donde se describe como cocinar con guisantes congelados con la ayuda de ilustraciones con un modelo en posiciones sugestivas. También destaca el apartado de Deirdre's Do-it-Yourself (háztelo tu misma de la Deirdre), que explica las complejidades de cambiar una bombilla.

En cierta manera, Slutmopolitan podría considerarse una parodia deconstructiva de una forma dominante en los medios, en que los términos teóricos de la representación del género se tratan de manera bastante explícita. La atracción del proyecto no se basa en la crítica teórica, sino en la exhibición del cuerpo, en un sentido del humor vigoroso, grosero y en el sentimiento compartido de reír. En este caso, la producción también juega con la ambigüedad, con un espacio para el juego en que los significantes no se pueden precisar exactamente.

Esta ambigüedad presentó algunos problemas, sobretudo en la valoración del trabajo. La descripción escrita del trabajo dejaba claro que los autores no siempre estaban de acuerdo en el objetivo de la parodia. En algunos casos se trataba de las revistas, pero en otros de sus lectores. Para algunos, se trataba de la representación convencional que los medios hacen a las pelanduscas, mientras que para los otros consistía en mostrar las propias pelanduscas. El proyecto parecía funcionar a diferentes niveles a la vez, tanto desde el punto de vista de los creadores como de nosotros como profesores. De hecho, esta ambigüedad forma parte de la gracia de la producción. La dimensión de parodia del proyecto implícitamente situó el grupo en otras personas mientras que, a la vez, permitía a las chicas convertirse en estas otras personas, o al menos reconocer(y consentir) el otro en ellas mismas. El proyecto ofrecía la oportunidad de representar la conducta de pelandusca, con lo que las chicas podían expresar su sexualidad (o construcción de su sexualidad) en un forum semipúblico. El resultado se podía considerar completamente sexista, o también se podía considerar totalmente subversivo, al menos en el contexto de las chicas vistas como niñas en las relaciones de poder de la escuela.

Como el trabajo descrito por Grace y Tobin (1998), Slutmopolitan podría considerarse un ejemplo carnavalesco, una subversión de la respetabilidad a través de la trasgresión corporal. Desde el punto de vista feminista posmoderno descrito anteriormente, se podría ver como un tipo de celebración y una deconstrucción de la farsa de la feminidad. Desde esta posición, el género no sólo se considera una forma de comportamiento o tributo personal, sino una forma de parodia en el mismo (Butler, 1990), a pesar de que hasta la más femenina de las autoras - y ésta es una etiqueta que seguramente todas rechazarían - no habría conceptualizado el proyecto de esta manera.

A pesar que este trabajo proporciona una buena alternativa a los puntos más racionalistas de algunos aspectos de la educación en medios, al mismo tiempo plantea algunas dificultades. Si únicamente consideramos este trabajo como una subversión o trasgresión de las normas dominantes, no se tiene en cuenta que también puede servir para reforzar algunas desigualdades y formas de opresión existentes. Estas actividades de producción proporcionan a los estudiantes diferentes posiciones en relación con la autoridad del profesor y de la escuela, aunque sería exagerado afirmar que fortalecen a los alumnos, en cualquier acepción del término (cf. Ellsworth, 1989). Es difícil determinar que clase de aprendizaje se está llevando a cabo y la relación de este aprendizaje con cualquier tipo de conciencia política. Como mucho, se puede considerar que este trabajo ofrece a los estudiantes un espacio relativamente seguro en que pueden jugar con una serie de identidades que tienen al abasto, reflejar las posibilidades y consecuencias contradictorias. Pero si esta reflexión no se hace lo suficientemente explícita en algún momento, nos es difícil saber como promoverla o considerarla.

¿Trabajar pasándolo bien?

Sara Bragg (2000) utiliza muchos de estos argumentos en su estudio de trabajo de un grupo de estudiantes de diez y seis a diez y siete años sobre el terror. En algunos aspectos, el terror se podría considerar un caso límite, ya que su atractivo sobrepasa los intentos de racionalización intelectual. Tal y como afirma Bragg, se trata de un género degradado al cual a menudo se acusa de conducir a sus fans al caos moral. Bragg niega rotundamente la visión defensiva de la educación en medios como un tipo de tecnología moral, por ejemplo en el momento de tratar el problema de la violencia en los medios. Así pues, ¿cuáles son los aspectos positivos de la enseñanza sobre el terror?

La respuesta de Bragg se encuentra sobretodo en los análisis de las producciones de los estudiantes. Una de estas producciones, un tráiler creado por Lauren, una estudiante de diez y seis años, para una película titulada *White Gloves* (Guantes blancos) sobre un asesino en serie, comparte muchas características políticamente incorrectas de las parodias descritas anteriormente. El asesino es español, su etnicidad es la única causa de sus acciones (está resentido contra los ingleses). Sus víctimas son mujeres mayores indefensas que, implícitamente, son consideradas prescindibles. La producción de Lauren se podría interpretar como una simple reproducción de los valores patriarcales de las películas de terror, en que los hombres asesinan mujeres indefensas. Bragg sostiene que el género contemporáneo de terror no se puede reducir a fórmulas simplistas como violencia o misoginia y afirma que el trabajo de Lauren presenta un control consciente de las convenciones que le aleja de cualquier imitación irreflexiva.

Lo más destacado del estudio es la afirmación de Bragg que la experiencia de la producción permitió a Lauren trabajar algunos dilemas y emociones complejos y difíciles. Bragg considera que la figura del asesino sirve de clave para explorar y a la vez negar un deseo de control que la sociedad le niega por ser una mujer joven. El tráiler de Lauren muestra el asesino luchando contra sus impulsos violentos: su poder como hombre no es seguro, ya que no puede cometer los asesinatos sin la ayuda de los guantes blancos. Bragg afirma que esta producción ofreció a Lauren diferentes formas de identificación, tanto con el asesino como con las víctimas, pero también como espectadora y como directora de la obra. Este hecho le permitió deshacerse de las identidades en que se podía reconocer como mujer joven y como estudiante y establecer nuevas relaciones con las personas que le rodean, aunque fueran relaciones temporales.

Un segundo ejemplo sería el tráiler de *Richard, 18 With a Bullet* (18 con una bala), que explica como un grupo de adolescentes son asesinados sistemáticamente por un psicópata, que en la secuencia final también muere en manos de un oso. Este proyecto también muestra un seguido de convenciones sobre el terror, en particular sobre películas gore. De nuevo Bragg afirma que el escenario del trabajo y el tráiler no se han de considerar únicamente como ejercicios de género, sino que también permiten a Richard explorar algunas fantasías desconocidas del masoquismo de los hombres, si bien (en este caso) con el mecanismo del humor. A su vez, la explicación escrita para Richards presenta de su proyecto dice otra cosa: a pesar que los examinadores pueden rechazarlo por ser únicamente descriptivo, el trabajo desprende vitalidad y energía en la descripción de maneras improvisadas de ad hoc de cómo se da la mayoría del aprendizaje.

Ninguna de estas producciones tiene un carácter explícito de parodia como *Slutmopolitan*, por ejemplo, aunque presenten un nivel semejante de control de las convenciones relativas al género. Estas convenciones ofrecen los elementos para formar las bases de reflexiones y análisis más explícitas. De todas maneras, el argumento de Bragg parece ir más allá de estas aspiraciones racionalistas. Intentar evaluar este trabajo únicamente en función de lo que refleja sobre la comprensión conceptual de los estudiantes es un enfoque inevitablemente reductivo. Forzar a los estudiantes a reflejarla en el contexto limitado de los discursos académicos tradicionales representa perderse buena parte del significado de lo que pasa. A la vez, Bragg no considera la producción únicamente como una manera de auto expresión, o como una oportunidad terapéutica para explorar las tensiones psíquicas más profundamente. Bragg cree que habríamos de ver los estudiantes como una única y auténtica voz y que habríamos de tener en cuenta todo lo que esta voz tenga que decir.

De alguna manera, estos razonamientos podrían considerarse una continuación de las críticas que he planteado en capítulos anteriores. El estudio de Bragg nos lleva más allá del paradigma modernista en que se sitúan la mayoría de los estudios sobre la educación en medios, incluido el mío. Bragg se enfrenta a la obsesión de los educadores en medios por la distancia crítica y el debate razonado, a su desconfianza implícita de aquello emocional e irracional y a su búsqueda de significados finales y definitivos. El estudio de Bragg plantea la idea que hasta puede haber un ego consciente y controlador al centro de nuestro aprendizaje y rechaza la idea de que los profesores hayan de controlar continuamente el progreso moral o ideológico de los alumnos, convirtiéndolos en estudiantes en todo momento aplicados y conscientes de sus deberes.

Después de John Shotton (1993) y Sue Turnbull (1998), Bragg defiende una mayor atención al conocimiento práctico-moral que se encuentra en las actividades diarias y en las relaciones sociales. Este conocimiento de un tercer tipo es diferente del conocimiento de qué (un conocimiento de hechos o principios) y del conocimiento del cómo (un conocimiento de técnicas). Este tercer conocimiento no es abstracto ni técnico, sino que depende de los juicios de los otros y es la clase de conocimiento que sólo se puede adquirir en una situación social específica. Desde esta perspectiva ética, la responsabilidad de hacer juicios culturales, morales o ideológicos no puede limitarse a los profesores. Los estudiantes han de ser capaces de trabajar con lo que tienen y con lo que son y no con lo que los profesores quieren que sean.

Conclusión

Según lo que acabo de explicar, parece que los jóvenes comienzan a implicarse en nuevas formas de aprendizaje que implícitamente cuestionan el conocimiento teórico o crítico que los educadores en medios han intentado promover siempre. Parece que los profesores en medios intentan desarrollar conceptos del conocimiento y del aprendizaje más lúdicos y quizás posmodernos que van más allá de las limitaciones del academicismo tradicional y racional.

De todas maneras, los estudios que he mencionado anteriormente también plantean cuestiones importantes que se han de tratar con más detenimiento. Al introducir la cultura popular en las aulas, inevitablemente también introducimos una serie de deseos y experiencias que normalmente no se tratan en las escuelas o, si se tratan, a menudo se censuran. El hecho que esta introducción sea inevitable no hace menos desagradable. Los profesores tienen la obligación de convertir la clase en una comunidad estable y respetuosa y tienen el derecho de evitar comportamientos que puedan poner en peligro esta estabilidad. Pero si intentamos censurar lo que creemos política o moralmente inaceptable o limitarlo a un tipo de análisis crítico que prácticamente sólo ordena obediencia y conformidad las consecuencias pueden ser contraproducentes.

Reconocer el valor del juego o las limitaciones de un enfoque puramente racionalista no significa sugerir que simplemente habríamos de aplaudir la actividad y la energía de las relaciones de los jóvenes con los medios. Si existiese este enfoque, si superficial y en el peor de los casos, podría considerarse como la representación de un tipo de complicidad con las afirmaciones de la soberanía consumista de los jóvenes que con tanto entusiasmo promueven las industrias de los medios. La autonomía de los jóvenes como usuarios de los medios presentan ciertas limitaciones, así como la diversidad de sus experiencias. Los medios están ligados a redes más grandes de poder social, económico e institucional y es importante que los jóvenes entiendan las maneras complejas y a veces contradictorias como funcionan.

En mi caso, diría que la educación en medios no se puede permitir abandonar el proyecto modernista de la crítica cultural. De todas maneras, se ha de reformular para que pueda crear el nuevo potencial de la cultura posmoderna y las nuevas formas de compromiso que ofrece a los jóvenes. La producción en medios puede tener un papel importante ya que parece que ofrezca a los estudiantes maneras de explorar y reflejar las diferentes posiciones que ocupan en la cultura contemporánea de los medios. Permite un espacio para el juego, en que se pueden expresar los deseos más inconfesables y los discursos totalistas se pueden transgredir y desautorizar. Es muy importante que se anime a los estudiantes a reflejar estos procesos, a entender las condiciones en las que producen sus significados y placeres. Con tal de conseguirlo, necesitarán desarrollar un metalenguaje, una forma de discurso crítico en el cual describir y analizar lo que está pasando. Algunos verán este hecho como una traición a la dimensión lúdica de la posmodernidad y un intento por recuperarla con formas convencionales de seriedad y racionalidad académica. Personalmente no puedo imaginarme la educación de otra manera.

Notas:

¹* Ponencia del Dr. David Buckingham presentada en las III Jornadas Técnicas del Proyecto Educativo de Ciudad "Comunicar y Educar", organizadas por el Instituto de Educación del Adjuntamiento de Barcelona en el marco del Proyecto Educativo de Ciudad, los días 5,6,7 de noviembre del 2002. Este documento ha sido traducido del catalán al castellano gracias al apoyo de la Dirección de Servicios Educativos del Adjuntamiento de Barcelona.

²* El Dr. David Buckingham. Catedrático de Educación en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Experto en temas sobre medios de comunicación y nuevas tecnologías de la información. Invitado especial a las III Jornadas Técnicas del Proyecto Educativo de Ciudad "Comunicar y Educar" (Adjuntamiento de Barcelona), por su amplia experiencia investigativa en temas afines.

Bibliografía

- Bakhtin, M. (1968) *Rabelais and His World* Cambridge, MA: MIT Press.
- Bragg, S. (2000) *Media Violence and Education: A Study of Youth Audiences and the Horror Genre*, doctorat, Institute of Education, University of London.
- Britzman, D. (1991) "Decentering discourses in teacher education: or, the unleashing of unpopular things", *Journal of Education* 173(3): 60-80.
- Buckingham, D. (1996) "Critical pedagogy and media education: a theory in search of a practice", *Journal of Curriculum Studies* 28(6): 627-50.
- Buckingham, D. (2000) *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*, Cambridge: Polity.
- Buckingham, D., Grahame, J. i Sefton-Green, J. (1995) *Making Media: Practical Production in Media Education*, Londres: English and Media Centre.
- Buckingham, D. i Sefton-Green, J. (1994) *Cultural Studies Goes to School*, Londres: Taylor and Francis.
- Buckingham, D. i Sefton-Green, J. (en premsa) "Gotta cathc 'em all: structure, agency and pedagogy in children's media culture", *Media, Culture and Society*.
- Butler, J. (1990) *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, Londres: Routledge.
- Cohen, P. (1998) "Tricks of the trade: on teaching arts and "race" in the classroom", a Buckingham, D. (ed.) *Teaching Popular Culture: Beyond Radical Pedagogy*, Londres: UCL Press.
- Dyson, A.H. (1997) *Writing Superheroes: Contemporary Childhood, Popular Culture and Classroom Literacy*, New York: Teachers College Press.
- Dyson, A.H. (1999) "Coach Bombay's kids learn to write: children's appropriation of media material for school literacy", *Research in the Teaching of English* 33 (4): 367:402.
- Ellsworth, E. (1989) "Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy", *Harvard Educational Review* 59(3): 297-324.
- Funge, E. (1998) "Rethinking representation: Media studies and the postmodern teenager", *English and Media magazine* 39: 33-36.
- Grace, D. i Tobin, J. (1998) "Butt jokes and mean-teacher parodies: video production in the elementary classroom", a Buckingham, D. (ed.) *Teaching Popular Culture: Beyond Radical Pedagogy*, Londres: UCL Press.
- Kenway, J. i Bullen, E. (2001) *Consuming Children: Education, Entertainment, Advertising* Buckingham: Open University Press.
- Marsh, J. (1999) "Batman and Batwoman go to school: popular culture in the literacy curriculum", *International Journal of Early Years Education* 7(2): 117-31.
- McRobbie, A. (1994) *Postmodernism and Popular Culture*, Londres: Routledge.
- Morgan, R. (1998) "Media education in Ontario: generational differences in approach", a Hart, A. (ed.) (1998) *Teaching the Media: International Perspectives*, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Richards, C. (1998) "Teaching Media Studies: "the cool thing to do"?" *Changing English* 5(2): 175-88.
- Schwichtenberg, C. (ed.) (1993) *The Madonna Connection: Representational Politics, Subcultural Identities and Cultural Theory* Boulder, CO: Westview.
- Shotter, J. (1993) *Cultural Politics of Everyday Life*, Toronto; University of Toronto Press.
- Silverstone, R. (1999) *Why Study the Media?* London: Sage.
- Tumbull, S. (1998) "Dealing with feeling: why Girl Number Twenty still doesn't answer", a Buckingham, D. (ed.) *Teaching Popular Culture: Beyond Radical Pedagogy*, Londres: UCL Press.
- Usher, R. and Edwards, R. (1994) *Postmodernism and Education*, Londres: Routledge.
- Williamson, J. (1981/2) "How does Girl Number Twenty understand ideology?" *Screen Education* 40: 80-7.
- Willet, R. (2001) *Children's Use of Popular Media in their Creative Writing*, tesi doctoral, Institute of Education, University of London.