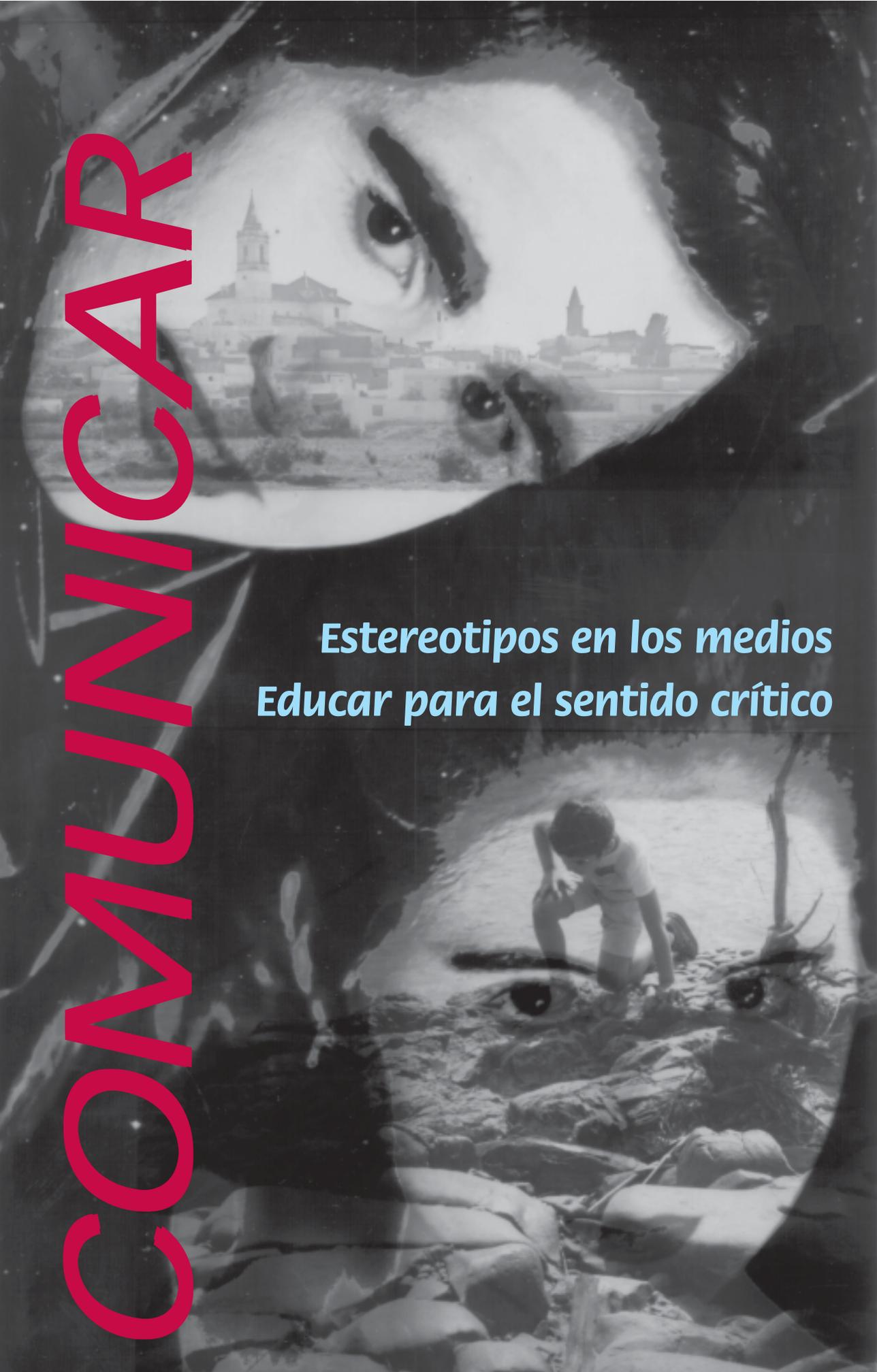


COMUNICAR

**Estereotipos en los medios
Educar para el sentido crítico**



COMUNICAR

Dirección

José Ignacio Aguaded Gómez

Subdirección

Manuel Monescillo Palomo y Enrique Martínez-Salanova Sánchez

Coordinación de «Temas»

Felicidad Loscertales. Universidad de Sevilla

Consejo Editorial

Ilda Peralta (ALMERÍA), J. Antonio García Galindo (MÁLAGA), Pacurri Martínez (GRANADA),
Ana Reyes (JAÉN), J. Manuel Méndez (HUELVA) y J. Agustín Morón (SEVILLA)

Consejo de Redacción

Mª Amor Pérez, Francisco Casado, Tomás Pedroso, Mª Teresa Fernández,
Belén del Arco, Marina Chacón, Mamen Millán y J. Ignacio Aguaded (HUELVA)

Consejo Asesor

Universidad

Julio Cabero Almenara, Universidad de SEVILLA •
Manuel Cebrián de la Serna, Universidad de MÁLAGA •
Francisco Pavón Rabasco, Universidad de CÁDIZ •
Mª Jesús Gallego Arrufat, Universidad de GRANADA •
Javier Ballesta Pagán, Universidad de MURCIA •
Joan Ferrés i Prats, Universitat Pompeu Fabra, BARCELONA •
Donaciano Bartolomé, Universidad Complutense, MADRID •
Mª Luisa Sevillano, Universidad a Distancia, UNED, MADRID •
M. Ángel Biasutto, Universidad Politécnica, MADRID •
Jesús Salinas, Universidad de las Islas Baleares, PALMA •
Sindo Froufe Quintas, Universidad de SALAMANCA •
J. Manuel Pérez Tornero, Universidad Autónoma, BARCELONA •
Amando Vega, Universidad del País Vasco, SAN SEBASTIÁN •
Francesc-Josep Deó, ICE Universitat de BARCELONA •
Gloria de la Cruz Guerra, Universidad de La Laguna, TENERIFE •

Asesoría internacional: Europa y América

• Jacques Gonet, CLEMI, París, FRANCIA
• Evelynne Bevort, CLEMI, París, FRANCIA
• José Martínez de Toda, Pontificia Università, Roma, ITALIA
• Vítor Reia, Universidade Algarve, Faro, PORTUGAL
• Isabel Rosa, AEM, Lisboa, PORTUGAL
• Antonio Santos, Público na Escola, Oporto, PORTUGAL
• Jacques Piette, Universidad de Sherbrooke, Québec, CANADÁ
• Winston Emery, Universidad McGill, CANADÁ
• Roxana Morduchowicz, ADIRA, Buenos Aires, ARGENTINA
• Miguel Reyes, Universidad Playa Ancha, Valparaíso, CHILE
• Guillermo Orozco, Universidad Iberoamericana, MÉJICO
• Sonia Ferradini, Programa Prensa-Escuela, URUGUAY
• Ismar de Oliveira, Universidade São Paulo, BRASIL
• Marta Orsini, Proyecto Educación y Comunicación, BOLIVIA
• Edgar Jémio, Programa Medios-Educación, BOLIVIA
• Juan Solano, Universidad Central de Quito, ECUADOR
• Sergio Sarmiento, París, FRANCIA

Educación Primaria y Secundaria

Manuel Fandos, profesor y pedagogo, ZARAGOZA •
Rafael L. Cubino, Centro de Profesores, SALAMANCA •
Adolfo Bellido, profesor de Secundaria, VALENCIA •
Luis Miravalles, profesor y escritor, VALLADOLID •
Vicent Pardo, profesor de Secundaria, CASTELLÓN •
Rafael Miralles, profesor y periodista, VALENCIA •

Medios de comunicación

• Juan María Casado, Canal Sur TV, SEVILLA
• Eduardo Francés, Televisión Educativa, TVE, MADRID
• José D. Aliaga, Primeras Noticias, BARCELONA
• Bernardo Díaz Nosty, Consejo Canal Sur TV, SEVILLA

Equipo de Diseño

Portada: Abd-el Rajim, HUELVA • **Dibujantes:** Enrique Martínez y Pablo Martínez, ALMERÍA
Contraportada: Enrique Martínez, ALMERÍA • **Autoedición y diseño gráfico:** Anna, HUELVA

COMUNICAR



© **COMUNICAR**
REVISTA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

DL: H-189-93 / ISSN: 1134-3478

Andalucía, nº 12; año VI; época II;
1º semestre, marzo de 1999

Revista científica de ámbito internacional,
indizada en la base de datos «JSOC» del CINDOC del
Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España

COMUNICAR es miembro de la
Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura

EDITA:

GRUPO COMUNICAR

COLECTIVO ANDALUZ PARA LA EDUCACIÓN EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Apdo Correos 527. 21080 Huelva. España (Spain)

Tfno: +34-959 24 83 80 Fax: +34-959 24 83 80

Correo electrónico: comunica@teleline.es

www.teleline.es/personal/comunica/

Imprime:

Impre-Or. Huelva

Distribuyen:

Centro Andaluz del Libro (Andalucía)

Distribuciones A-Z (Madrid y centro)

Andrés García Distribuciones (Castilla y León)

Sures Distribuciones (Cataluña)

Carrer de Llibres (Valencia)

Distribuciones Lemus (Canarias)

Sodilivros. Lisboa (Portugal)

Livrairie Tekhné. Paris (Francia)

COMUNICAR acepta y promueve intercambios
institucionales con otras revistas de carácter científico
de los ámbitos de la educación,
la cultura y los medios de comunicación.

Se permite la reproducción parcial de este texto para uso didáctico,
siempre que se citen autores y fuente de procedencia.

COMUNICAR es una publicación plural, que se edita
semestralmente los meses de marzo y octubre.

S u m a r i o

Preliminares

Prólogo

Antonio Ortega. Consejería de Relaciones con el Parlamento. Junta de Andalucía

Editorial

J. Ignacio Aguaded Gómez. Grupo Comunicar

Temas

- 12/13 · **Presentación**
J. Ignacio Aguaded Gómez. Grupo Comunicar
 - 15/18 · **Mitos, estereotipos y arquetipos de la educación en los medios**
Felicidad Loscertales. Sevilla
 - 19/24 · **Evolución de la violencia en el cine: Rebelión en las aulas**
Julio Barranco. Sevilla
 - 25/35 · **La relación entre profesores y alumnos tal y como se trata en los medios**
Enrique Martínez-Salanova. Almería
 - 37/45 · **Estereotipos y valores de los profesores en el cine**
Felicidad Loscertales. Sevilla
 - 47/54 · **Los profesores vistos por la prensa. De la realidad al mito social**
Trinidad Núñez. Sevilla
 - 55/60 · **Negro sobre blanco: inmigrantes, estereotipos y medios de comunicación**
Octavio Vázquez. Huelva
 - 61/69 · **Un nuevo arquetipo (masculino) para un nuevo consumidor (masculino)**
Juan Rey. Sevilla
 - 71/77 · **Mitología de hoy: los medios de comunicación, un reto para los docentes**
Felicidad Martínez-Pais. Huelva
 - 79/88 · **Los estereotipos como factor de socialización en el género**
Blanca González. Sevilla
 - 89/93 · **La mujer actual en los medios: estereotipos cinematográficos**
Juana Gila y Ana Guil. Sevilla
 - 95/100 · **El papel de los arquetipos en los actuales estereotipos sobre la mujer**
Ana Guil. Sevilla
 - 101/106 · **La construcción de estereotipos andaluces por los medios**
Rafael González. Sevilla
 - 107/110 · **La doble mirada sobre Andalucía**
Juan J. Fernández Trevijano. Sevilla
 - 111/116 · **Los medios ante la discapacidad: más allá de los estereotipos**
Amando Vega y Raquel Martín. San Sebastián
 - 117/119 · **Estereotipos en el cómic**
Manuel Fandos y María José Martínez. Zaragoza
-

Colaboraciones

- 122/125 · **Historia de la noticia impresa**
Enrique Martínez-Salanova y Pablo Martínez Peralta

Experiencias

- 126/130 · **La construcción de una revista escolar: «La rosa de papel»**
Pilar Pérez. Madrid

Propuestas

- 131/139 · **Aprender a mirar. El lugar de los textos visuales en el currículum escolar**
Robyn Quin y Mariano Sánchez. Perth (Australia) y Granada
- 140/143 · **Valores democráticos y publicidad**
Colectivo Entrelíneas Valencia
- 144/148 · **Los artículos de opinión en la prensa actual**
José Santana. Huelva
- 149/155 · **Educación Ambiental y medios de comunicación**
F. Javier Perales y Nieves García. Granada
- 156/165 · **La transversalidad en los materiales institucionales**
Gloria A. de la Cruz. Tenerife

Reflexiones

- 166/169 · **Conciencia crítica y televisión**
Gregorio Iriarte. Bolivia
- 170/176 · **¿Regular o educar? El problema de los contenidos audiovisuales**
M^a José Sánchez-Apellánz. Sevilla
- 177/185 · **Tecnofobias y tecnofilias en la escuela**
J. Luis González. Barcelona
- 186/190 · **La educación para el uso de los medios y su identidad crítica**
Mariano Sánchez. Granada
- 191/197 · **Del razonamiento argumental a la retórica de las imágenes**
Ramón Ignacio Correa. Huelva

Investigaciones

- 198/203 · **Televisión, sueños y angustia en los niños**
Jaime Gordo. Huelva

Miscelánea

Informaciones

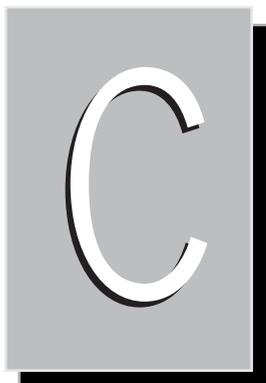
Fichas didácticas

Plataformas

Apuntes

Reseñas

Prólogo



uando se aproximan las vacaciones, los medios realizan encuestas con personajes públicos sobre dónde y cómo aprovecharán el presumible descanso. Un año tras otro, repiten las mismas preguntas e idénticas omisiones. El periodista interroga sobre las lecturas que ocuparán el tiempo libre e insinúa la práctica de algún deporte para reducir el colesterol. El preguntado acaba charlando sobre experimentos gastronómicos impublicables. Al consumidor, mediático quizá, le sorprenda la ausencia de alusiones musicales y cinematográficas, pero ésta está justificada por una tradición divorciada de la lógica de finales de siglo.

Sólo la música clásica parece culta, y a la cinefilia le asignan un rango menor con el que discrepo. Encuentro en el cine una coincidencia, con Fernando Savater.

Tiene un potencial tan extraordinario como la literatura para suscitar la reflexión sobre los valores humanos y para ayudar a la formación de la persona. «Las obras de ficción, sean literarias o cinematográficas, no tienen porque ofrecer códigos inapelables, sino perspectivas desde las que considerar nuestros querer y nuestros gestos». Debemos aprender a ver cine con las mismas aspiraciones didácticas con las que leemos libros. Podemos recurrir a él para ayudarnos a comprender lo que nos rodea y lo que interiormente nos desasosiega, pero esa pedagogía sólo será posible si renunciamos a las vulgaridades en la televisión e implantamos una sólida industria audiovisual.

Hoy, mediante la televisión (en la que se invierte un tiempo excesivo), los escolares acceden con mayor facilidad al conocimiento de los Estados Unidos de América que al de Andalucía, que la tenemos más cerca y además somos nosotros. No tenemos el cine andaluz que nos merecemos, pero se ha hecho mucho cine sobre Andalucía. «Sin contar con Andalucía», apostilla, acertadamente, Fernández Santos. Un problema añadido y bastante grave, porque el supuesto cine sobre lo andaluz ha generado una imagen estereotipada de Andalucía, una imagen parcial, exagerada y cargada de prejuicios ajenos a lo andaluz.

Andalucía es mitómana y no va a renunciar a una cualidad que precede a sus orígenes tartésicos. Para mostrar su singular aportación a la mitomanía universal, bastan ejemplos más o menos recientes, pero indiscutibles. He ahí el más expandido: Don Juan, que algunos expertos relacionan con la figura del sevillano Miguel de Mañara. Un ligero análisis permite definir algunas claves de esa universalidad. Primero, la leyenda escrita por Tirso de Molina, y las múltiples versiones que irán reinventándola. Después, o tal vez simultáneamente, la adaptación teatral.



Antonio Ortega
 Consejero de Relaciones con el Parlamento
 Junta de Andalucía

En el Siglo de Oro, el teatro ejercía una función similar a la que ahora cumple el cine y la televisión (sobre la que podríamos realizar un capítulo de matizaciones). El teatro entonces y el cine y la televisión ahora, propagan ideas y conocimientos, son medios que contribuyen a la apasionante tarea de la formación humana, si bien, debemos aprender a verlos: «ofrecen perspectivas desde las que considerar nuestros quereres y nuestros gestos». El consumo sin criterio conlleva la aceptación de estigmas como los del cine sobre lo andaluz, tan erróneos como resistentes al cambio.

La parte que considero más interesante de esta obra (que es importante en su conjunto), es precisamente la que se dedica a promover la corrección de esas ideas fijas sobre Andalucía, y lo hace por la evidencia contraria a los estereotipos. La más atractiva, sin embargo, está destinada a descifrar mitos y arquetipos. Ese atractivo lo configuran los pueblos andaluces. Todos tienen su propia leyenda, alguna narración bella y fabulosa que ha ido transmitiéndose de generación en generación como si fueran históricas. Y lo son. Unas porque proceden de acontecimientos reales y las otras porque el tiempo les ha dado esa categoría.

Las leyendas embellecen las historias locales y todas ellas la común de Andalucía. Constituyen un patrimonio cultural al que se ha prestado poca atención, casi ninguna. Sospecho que muchas han ido perdiéndose y otras navegan con rumbo incierto, quizás encaminadas a la desaparición. No es necesario remontarse mucho en el pasado para toparnos con los inconvenientes. La aristocracia andaluza no anduvo a la altura cultural que correspondía a sus estamentos de poder y riqueza y nunca surgió la burguesía que la reemplazara. Unos y otros cultivaron poco la cultura, prácticamente nada y, por razones aparentemente estúpidas, tampoco el Estado promovió instituciones culturales.

Esa agua mueve el molino de nuestros dolidos sentimientos; pero, afortunadamente, los tiempos han cambiado. Ahora, debido a la Junta de Andalucía, cada provincia cuenta con su propia Universidad. Un significativo testimonio de lo que está haciéndose en ellas lo aporta, desde la de Huelva, el Grupo Comunicar. Encuentro en sus publicaciones inagotables posibilidades para el «después»: la adaptación al lenguaje del siglo XXI, el audiovisual.

Estoy convencido de que un cine enraizado en ese patrimonio andaluz contribuirá a consolidarlo y permitirá corregir la imagen estereotipada que fomentó de Andalucía la cinematografía de antaño.

Quiero decir que prologar esta obra me ha producido una enorme satisfacción. Los excelentes autores que participan en la misma me han obligado a ordenar una serie de reflexiones que pululaban sueltas por la memoria y a introducir, en ese tesoro, otras con las que igualmente he enriquecido mi posición andalucista. En la próxima ocasión, ya puede intuir el periodista a qué dedicaré las vacaciones.

Editorial

Se nos fue un maestro Mario Kaplún In memoriam

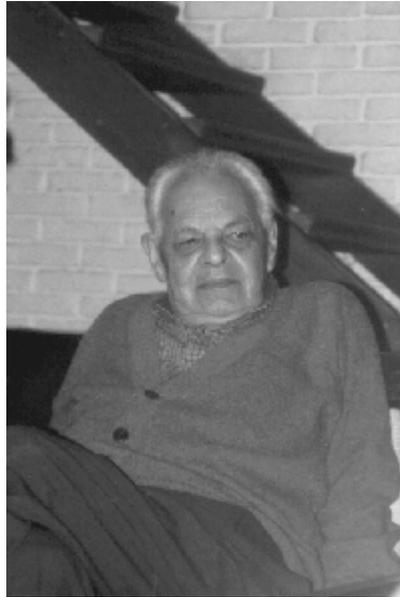
Q

uedó en nuestro recuerdo clavada la imagen de este hombre bueno que hizo como nadie para democratizar la comunicación y apuntalarla como un pilar básico en el desarrollo de los pueblos. Desde su Latinoamérica natal nos dio savia a todos aquéllos que quisimos aprender de su vida y de su obra, haciéndonos descubrir que la grandeza está más en lo sencillo que en lo grandilocuente y presuntuoso, y que los pueblos se desarrollan cuando los ciudadanos asumen plena conciencia de sí mismos y de sus posibilidades vitales como seres humanos. Para él, la comunicación fue la liberación de la expresión, la democratización ansiada, el anhelo de desarrollo que sólo la educación puede favorecer. En pocos casos tan preclaros se dio una síntesis tan suprema de unir la dimensión educadora con la comunicativa, como simbiosis perfecta y modelo para el desarrollo de los pueblos y las personas de todos los rincones de este Planeta cada día más global y aldeano.

Mario Kaplún nos dejó, se fue silenciosamente, marcando una indeleble estela de infinitos discípulos que recuerdan con mimo y cariño al viejo profesor que enamoraba con su persona, con sus hechos y con sus obras.

Para aquéllos que no lo conocieron en persona tendrán la suerte de ver en su obra escrita la plasmación real de un testamento intelectual, modelo y ejemplo de todos aqué-

Ilos que nos enamoramos por trabajar en un campo tan prometedor como en pañales: la plena conciencia de que no habrá desarrollo de las personas de una manera integral hasta que la educación y la comunicación no asuman la irremplazable necesidad de aliarse para el fomento de ciudadanos críticos y creativos con su entorno, capaces de enfrentarse de forma autónoma y consciente a los retos que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en los umbrales de este nuevo milenio, nos exigen cada vez con más intensidad. Mario Kaplún se nos fue pero queda su memoria, queda su imborrable huella en nuestros corazones y queda, sin duda, una obra llena de retazos inolvidables. Nosotros lo esperábamos el pasado octubre en nuestra encantadora Granada; allí iba a ofrecer a todos aquellos profesiona-



les de la educación y la información de Andalucía que se interesaron, un seminario de reflexión y trabajo, como a él a le gustaba, un «taller de capacitación», para descubrir los enrevesados caminos que han de unir a la comunicación y la educación en los umbrales del nuevo milenio. Nos quedamos esperando, porque sus fuerzas ya no le permitieron asistir. Partió desde Madrid, cruzando el océano, en busca de su terruño para decirnos adiós. Pero quedamos felices. No nos dejó, su ánimo y vitalidad quedó entre nosotros y su obra, llena de retazos de intelectualidad y pragmatismo, se nos irá abriendo poco a poco. En el último número de COMUNICAR recogimos uno de sus últimos trabajos con el que él quiso ilusionadamente contribuir a nuestra labor. ¡Que su estela siga...!

Notas biográficas de Mario Kaplún

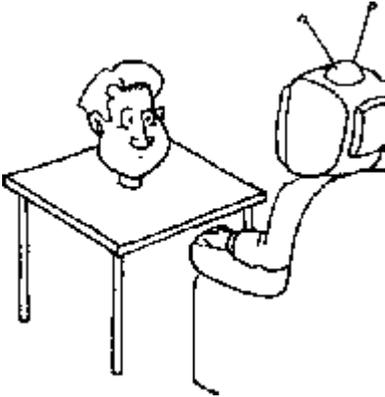
Un cualificado experto ha escrito que «la obra y la experiencia de Mario Kaplún son reconocidas en toda América Latina por sus sólidos aportes a la confluencia de la educación con la comunicación», ya que a lo largo de toda su obra se ha dedicado a construir puentes entre la dimensión educativa y la comunicacional. Argentino-uruguayo, Kaplún es consultor de la UNESCO y de Naciones Unidas en Comunicación y Educación, ha creado y coordinado el área de Comunicación Educativa en la Universidad Nacional del Uruguay y ha sido en la misma profesor de Pedagogía de la Comunicación; es catedrático Unesco y profesor invitado a nivel de postgrado de numerosas Universidades de América Latina. Como comunicador práctico, produjo series de audioprogramas educativos que fueron emitidas por más de 600 emisoras de Hispanoamérica. En el IV Congreso Internacional de Pedagogía de la Imagen fue galardonado por su aporte pionero a la Educación para los Medios, campo en el cual diseñó el método de «Lectura Crítica de Mensajes» de los medios masivos para la formación de receptores críticos. Entre sus numerosos libros hay dos que son tenidos por clásicos en toda América: «Producción de programas de radio» y «El comunicador popular». También se destacan «Comunicación entre grupos» y «A la Educación por la Comunicación», este último editado por la UNESCO. Acaba de publicarse en Madrid por Ediciones La Torre su «Pedagogía de la Comunicación».



Derechos del telespectador

IX Parte

Pablo '98 para COMUNICAR



37. Derecho a ser uno mismo.



38. Derecho a dormir en los campings, a pesar de que la tele emita toda la noche.



39. Derecho a mantener, respetar y mejorar nuestro idioma a pesar de los desmanes lingüísticos de los que hablan en la tele.



40. Derecho a defenderse del defensor del telespectador.

COMUNICAR

Temas

«Estereotipos en los medios.
Educar para el sentido crítico»



Presentación

Estereotipos en los medios Educar para el sentido crítico

Todos coincidimos, cada vez con mayor uniformidad, que la época en que nos ha tocado vivir se etiquetará en el futuro como la sociedad de la comunicación y de las tecnologías. Ahora bien –por desgracia– en nuestra vida cotidiana, los ciudadanos en general reflexionamos escasamente sobre los impactos que la tecnología y la comunicación tienen en nuestras formas y estilos de vida, en nuestras costumbres y formas de pensar, en la organización del tiempo de ocio y trabajo... Y es más, esta nula o escasa concienciación –de la que no es ajena la escuela– es, sin duda, la máxima responsable de «imcompetencia» que la ciudadanía en términos generales tiene para afrontar las «lecturas» que los nuevos medios tecnológicos de comunicación nos exigen. No estamos preparados, en suma, para entender, comprender y apropiarnos crítica y creativamente de los mensajes de los medios, porque no hemos aprendido a hacer una lectura ideológica y técnica de sus mensajes. El mero consumo de los mismos conlleva más a la hipnosis que al aprendizaje.

En esta necesaria Educación para la Comunicación, para el sentido crítico de la ciudadanía, es prioritario descubrir los valores que los medios transmiten, aprender a ser espectadores activos con los mensajes, develando la «construcción social» que fabrican, lejos del tópico de la «ventana abierta al mundo» que transpira realidad. Entender los medios no es, sin duda, maldecirlos o demonizarlos, sino todo lo contrario: descubrir sus virtudes, gozarlas y aprovecharlas, pero también defenderse ante sus vicios, sus manoseados estereotipos y sus encorsetados clichés que simplifican a las personas hasta denigrarlas.

Este es el sentido de este monográfico de COMUNICAR: alertar sobre la necesidad de fomentar el sentido crítico que se traduce en el conocimiento de las construcciones mediáticas, tanto en los códigos audiovisuales como en los valores que transmiten. Nos centramos, por ello, en algunos de los estereotipos que transmiten, para favorecer esa lectura distanciada y reflexiva que nos ayude a entenderlos y a disfrutarlos.

Comenzamos los trabajos con «Mitos, estereotipos y

arquetipos de la educación en los medios» de Felicidad Loscertales, coordinadora del monográfico que nos sitúa la temática.

Posteriormente, Julio E. Barranco nos introduce el tema de la violencia con su trabajo «Evolución de la violencia en el cine: *Rebelión en las aulas*», a partir de las dos versiones de este clásico cinematográfico. La imagen de los docentes continúa presente en la colaboración de Enrique Martínez «La relación entre profesores y alumnos tal y como se trata en los medios», al igual que en el trabajo de «Estereotipos y valores de los profesores en el cine», también de Felicidad Loscertales. Una visión complementaria de docentes y medios de comunicación nos la ofrece Trinidad Núñez en «Los profesores vistos por la prensa. De la realidad al mito social».

Otro de los estereotipos que tienen cabida en nuestro monográfico es el tratamiento de los inmigrantes en los medios de comunicación. «Negro sobre blanco: inmigrantes, estereotipos y medios de comunicación», de Octavio Vázquez, incide en el papel de los medios en la consideración social del fenómeno inmigratorio.

Una temática alternativa que abordamos es la irrupción de nuevos mitos con los medios: «Mitología de hoy: los medios de comunicación, un reto para los docentes», de Felicidad Martínez-Pais, analiza este interesante punto de vista.

Sin duda, entre los estereotipos más analizados y reflexionados en los últimos tiempos, es la cuestión del género en el tratamiento de hombres y mujeres en los medios. «Un nuevo arquetipo (masculino) para un nuevo consumidor (masculino)», de Juan Rey; «Los estereotipos como factor de socializa-

ción en el género», de Blanca González; «La mujer actual en los medios: estereotipos cinematográficos», de Juana Gila y Ana Guil; «El papel de los arquetipos en los actuales estereotipos sobre la mujer», de Ana Guil, son algunos de los trabajos que presentamos desde esta óptica.

Por otro lado, y desde nuestra visión andaluza, estimamos fundamental el rol de los medios en la consideración de nuestra entidad como pueblo. «La construcción de estereotipos andaluces por los medios», de Rafael González; y «La doble mirada sobre Andalucía», de Juan J. Fernández Trevijano, apuntan en la importancia de desterrar falsos estereotipos para descubrir nuestra personalidad andaluza.

La comunicación audiovisual también cumple un papel especial en la imagen de las personas con ciertas minusvalías. «Los medios ante la discapacidad: más allá de los estereotipos», de Amando Vega y Raquel Martín, incide en la importancia social de que los medios respeten la dignidad de las personas, huyendo de falsas caricaturas.

Finalmente, «Estereotipos en el cómic», de Manuel Fandos y María José Martínez, nos descubren cómo en este medio aparentemente inocuo también se aportan estereotipos de todo tipo que hay que descubrir y analizar.

En suma, una propuesta amplia –aunque necesariamente incompleta– que seguro facilitará a nuestros lectores la ardua tarea de hacer de los medios unos vehículos de

comunicación y cultura, para el desarrollo integral de las personas.

José Ignacio Agudad Gómez
Director de COMUNICAR



© Enrique Martínez 98 para COMUNICAR

Reflexiones
desde el butacón



© Enrique Martínez-Salanova '98 para COMUNICAR

Mitos, estereotipos y arquetipos de la educación en los medios

Felicidad Loscertales Abril
Sevilla

A manera de introducción, Felicidad Loscertales, profesora de la Universidad de Sevilla y coordinadora de este monográfico –dedicado a los estereotipos en los medios de comunicación– nos sitúa el tema en el contexto de la socialización y la educación, incidiendo en la crucial trascendencia que los medios de comunicación tienen en la sociedad actual como espejos y moduladores de la realidad social. Por ello, conocerla elaboración y transmisión de determinados estereotipos «potentes» es una labor intelectual a la que docentes y educadores estamos llamados para conocer mejor nuestro modelo social y enseñar a las personas a ser más críticos y creativos con su entorno.

«Los símbolos son los ladrillos que construyen el mito» (Pannikar, 1994: 411).

Si hay una tarea netamente propia del ser humano y de la sociedad esa es la formación, la creación personal y social del individuo. A través de un largo y complejo proceso unos seres vivos, los humanos, nacidos prácticamente en blanco, adquieren una enorme cantidad de conocimientos y experiencias que les van a ser imprescindibles para sobrevivir, pero que, al mismo tiempo, van a hacer posible otra nueva creación, un nuevo ser vivo: el «grupo humano» con estructura social y con historia.

Este proceso al que hemos llamado «formación humana» es –como ya se ha dicho– largo y complejo. Visto desde una perspectiva sistémica, podría a su vez considerarse integrado por otros dos sistemas, la socialización

y la educación. Ambos subsistemas tienen un origen social y una misión semejante, pero con determinadas peculiaridades que los diferencian y caracterizan.

La educación tiene dimensiones controladas y estructuradas que han evolucionado históricamente y se han llegado a convertir en el Sistema educativo; y tiene otras dimensiones, igualmente claras para educadores y educandos pero no sistemáticas: la formación que se da en la familia y demás grupos sociales, la educación no formal.

La socialización, como un proceso más amplio y difuso, se refiere a la influencia de la sociedad y se desarrolla con formas conscientes y menos conscientes pero extraordinariamente eficaces y necesarias para el desarrollo individual y la pervivencia social. Se entiende

así la socialización inicial, la primera y definitiva que reciben todos los miembros de grupos sociales y que comporta el aprendizaje y entrenamiento en todos los usos y costumbres vigentes en su comunidad. Este concepto abarca también el de resocialización, que se produce en ciertos momentos de la evolución vital cuando existen cambios importantes, como por ejemplo la iniciación al mundo adulto (en cada comunidad internamente), la socialización laboral, las normativas de grupos muy cerrados o incluso secretos (desde el ingreso en un club deportivo hasta la iniciación en un culto religioso o similares). Pero lo importante de la socialización es que en ella es en donde se transmiten las raíces profundas de la dinámica de cada cultura, entendiéndola en un sentido muy amplio. Estas raíces son los arquetipos que se configuran para ser manejados en forma de mitos.

Con el desarrollo de la convivencia social se generan asimismo los estereotipos, creencias que se manejan entre grupos y subgrupos de la misma sociedad para dar realidad a una gran necesidad de los individuos del grupo humano: la identificación propia y la ajena. La identificación se genera a través de una estratificación actitudinal en tres pasos importantes: la comparación (hay otras personas y otros grupos: ¿somos todos iguales o diferentes?), la categorización (en efecto, somos diferentes: ellos «así» y nosotros «asó») y la competición social (los «asó» somos buenos y mucho mejores que los «así» que son malos).

Los medios tienen una amplia presencia en estas tareas formativas que acabamos de describir: exponen los modelos o arquetipos y los valores, con formas expresas o latentes, pero no por ello menos claras, a través de las influencias de los periódicos y la televisión, de los mensajes publicitarios, del cine como una nueva forma de narrativa...

Este planteamiento conduce a la consideración de las formas que adquiere el fenómeno actual de la comunicación masiva y el alcance social de estas nuevas dimensiones con la aparición de los llamados medios de comunica-

ción de masas, *mass-media* o medios de comunicación (denominación que prima sobre la otra –mucho menos usada– de «medios de comunicación social»). Porque la sociedad actual puede ser caracterizada como la sociedad de la comunicación masiva. Si ha podido hablarse de algunos pasos decisivos en la historia de la Humanidad como hitos que marcaron época, el fenómeno de la comunicación masiva es uno de ellos. Con esto queremos decir que la generalización «planetaria» de la comunicación de masas ha marcado el comienzo de una nueva época y será estudiada por la Historia como una de las grandes revoluciones que alteraron muy significativamente la vida de los hombres y de las sociedades.

Conceptualizados a grandes rasgos y reconociendo el riesgo que implica toda simplificación, podrían mencionarse *tres momentos históricos* definidores de nuevas eras: la revolución neolítica, con la aparición de la vida sedentaria y la agricultura; la revolución industrial, que señala la hipertrofia del poder científico y el dominio de la materia por la técnica; y, finalmente, la revolución de la comunicación que ha deshecho los conceptos de distancia y de tiempo, empujando el Planeta, construyendo nuevas formas de realidad y dando paso al nacimiento de nuevas necesidades en lo que se refiere a las interacciones humanas o al conocimiento de la actualidad (ya no se llama el presente), del pasado y del futuro.

A su vez, los medios de comunicación han generado todo un nuevo conjunto de ocupaciones, oficios, profesiones... que las personas que los desempeñan gustan de titular con el apelativo genérico de «periodismo». Y aunque se trate de una calificación poética, literaria o si se quiere utópica, el periodismo es, en un amplio sentido, «el cuarto poder». Lo cual quiere decir que su presencia en la sociedad que se asoma al umbral del siglo XXI no es inocua ni poco significativa. Antes al contrario, tiene un peso de gran importancia si no totalmente decisivo.

Los nuevos estilos y técnicas de comunicación (la «aldea global» de McLuhan ha de ser traída aquí a colación) representan para la sociedad actual una evidente y radical transformación y como sociedad de comunicación masiva tiene un «espejo» muy peculiar que es el de los medios. Ellos con una fina sensibilidad a las situaciones de importancia, las registran y construyen la «actualidad». El impacto que la labor de los profesionales de los medios de comunicación produce en sus públicos es, en la mayoría de sus dimensiones, de carácter psicosocial y merece la pena poner de relieve esta circunstancia, insistiendo, además, en que no solamente hay que conocer los efectos de los medios con el interés del científico en su laboratorio o en su torre de cristal, sino dentro de una dinámica más completa que, sin abandonar el matiz científico, afronte también la responsabilidad de la inter-

intervención directa. Aquí es donde la cota de responsabilidad de los docentes y, en general, del sistema educativo y de las instancias sociales implicadas (familias, sindicatos, etc.) aparece con nitidez. Es preciso conocer los medios, calibrar sus efectos y saber intervenir teniéndolos en cuenta.

En este número hemos querido reunir una serie de trabajos que se han ocupado de toda esta problemática al mismo tiempo uniforme y variada. Se han concentrado en dos amplios campos temáticos: de una parte, como primer tema básico, la posibilidad de aprender de ellos en nuestro quehacer de profesores, y saber cómo es nuestra imagen, cómo nos vemos en el espejo que nos ponen delante, y por otro lado, la dimensión didáctica. Siempre se

ha pensado en la mejor forma de utilizar los medios como elementos al servicio del trabajo en el aula. Convertirlos en instrumentos del aprendizaje de los alumnos pero siempre dentro de los cauces y modalidades establecidos en el Sistema educativo porque la incidencia que ellos tienen, y hasta que se les critica, es la que nosotros querríamos tener.

Nuestra idea, al plantearnos las líneas de investigación en medios de comunicación social, ha sido por lo tanto múltiple: Estudiar directamente los mensajes de los medios, entendiéndolos como espejos fiables de la realidad social y notarios del acontecer histórico actual. Si los profesores tenemos una profesión de cara a la sociedad, debemos conocerla desde todas las perspectivas, pero además es posible y necesario conocernos a nosotros mismos tal y como la sociedad, el imaginario colectivo, nos ha conceptualizado.

Una vez vista la primera línea de trabajo, los medios como espejo y moduladores de la realidad social, hemos de abordar otra, la de usarlos como elementos de enseñanza. Por lo que respecta a trabajar con los medios de comunicación de masas en sus tareas docentes se percibe en los profesores una gran diversidad de reacciones, algunas positivas y eficaces, pero muchas de ellas negativas: entusiasmos y acción, celos y miedos, un desconocimiento de las posibilidades de los medios como elementos didácticos, ciertas creencias erróneas sobre los efectos sociales de los medios...

Lo que sí se puede afirmar es que el desconocimiento de sus características y el uso de viejas tecnologías neutraliza las ricas posibilidades didácticas y educativas de los medios,

Los nuevos estilos y técnicas de comunicación representan para la sociedad actual una evidente y radical transformación; y como sociedad de comunicación masiva tiene un «espejo» muy peculiar que es el de los medios. Ellos, con una fina sensibilidad a las situaciones de importancia, las registran y construyen la «actualidad».

por eso la clave está en estar al día ya que, por su parte, el alumnado suele conocer y manejar rápidamente todas las nuevas tecnologías y las incluye en su acontecer vital. Es decir, que si les brindamos la oportunidad de trabajar con el análisis crítico de los medios y sus productos los integrarían encantados en sus dinámicas de aprendizaje y formación.

Reflexionando sobre qué preguntas orientarían la investigación sobre los medios de comunicación y su relación con la educación proponemos las siguientes: ¿Cuáles son los consumos culturales y mediáticos más habituales?; Efectos de los medios en la vida académica y su relación con el rendimiento y la maduración social del alumnado; ¿Cuánto aprenden los alumnos en los medios más allá de los programas oficiales?; ¿Son los medios colaboradores, competidores u obstaculizadores?; ¿Qué pasa con los medios en los sectores sociales más populares? (la televisión, por ejemplo, es a su modo una especie de «educación compensatoria»); ¿Hay una función educativa de los medios en la población en general?

Por último, hemos de citar una línea muy actual que también se trabaja en nuestro Grupo de Investigación: la de identificar y analizar las corrientes de «elaboración y transmisión» de determinados estereotipos «potentes» en la sociedad actual. Y de entre ellos hemos de destacar la búsqueda sobre los estereotipos andaluces, tema éste de destacado interés para nuestra Comunidad Autónoma y sobre la imagen de la mujer, un tema actual, de vigencia igualmente actual en Andalucía.

El estereotipo de Andalucía y de sus gentes es seguramente tan antiguo como la mención en la Roma Clásica del arte de la danza que poseían inigualablemente las bailarinas de Gades. Y es que la base psicosocial es clara: hay que generar y consolidar las identidades individuales apoyándolas y enraizándolas en

la identidad colectiva, la identidad social.

Las identidades colectivas, a su vez, deben estar valoradas desde la dimensión histórica y construidas con una definición muy consistente. Esta construcción es la que se llega a estereotipar con las calificaciones positivas y negativas asociadas a todo estereotipo. La indagación científica sobre nuestra Comunidad Autónoma desde la perspectiva psicosocial ha de plantearse como objetivo central el de analizar los estereotipos que los medios presentan sobre ella, para poder liberarlos de añadidos inadecuados, despojándolos de todas las peculiaridades extemporáneas que puedan dañar la imagen real de Andalucía y de los andaluces.

La mujer es una de las más importantes fuentes de socialización para los más jóvenes miembros de la comunidad social. Niños y niñas reciben sus primeras impresiones, informaciones y normativas de manos de mujeres, y esto es muy sobresaliente en los primeros años de la vida, justamente los años más plásticos y más susceptibles de socializar. En el hogar las mamás son todavía las que más tiempo pasan con los más jóvenes de la familia y, si como pasa hoy día han de salir a trabajar, se quedan con sus hijos «canguros femeninos» predominantemente, con lo que la socialización a cargo de mujeres no cambia. De la misma forma, al llegar a las aulas de los centros de Educación Infantil, los preescolares se encuentran con una enorme mayoría de «seños» que también son mujeres y la misma situación (aunque la mayoría no es tan abrumante) se encuentra en los centros de Educación Primaria.

Todas estas mujeres son mujeres de hoy, personas que de una u otra forma responden a los estereotipos generales que circulan por la sociedad actual. Éste es el motivo por el que resulta muy interesante conocer estos estereotipos y saber cuáles de ellos son más definitivos y definitorios del rol social de las mujeres.

• *Felicidad Loscertales es catedrática de Psicología Social de Escuela Universitaria de la Universidad de Sevilla.*

Evolución de la violencia en el cine: Rebelión en las aulas

.....

Julio Barranco Moreno
Sevilla

El presente artículo quiere poner de relieve cómo ha evolucionado la violencia juvenil de forma paralela, seguramente, a la evolución social. En los momentos actuales, es decir, en la década de los 90, la violencia juvenil ha llegado a ser un tema de preocupación general. Se ocupa de ella, como siempre, la educación y la familia, pero ya ha desbordado los límites normales de los entornos donde crece y se forma la infancia y la juventud y ha llegado a instancias más alejadas de los afanes educadores, como puede ser la policía o, incluso, los gobiernos locales y hasta nacionales.

En este trabajo la atención primordial se va a enfocar sobre el marco de los centros docentes a través de dos películas que reflejan claramente el fenómeno de la violencia en las aulas y el posible tratamiento educativo. Las películas tratadas son *Rebelión en las aulas I* (1966) y *II* (1996), protagonizadas por Sydney Poitier, en el papel del profesor Tuckeray. El interés de estos dos films está en la similitud de sus planteamientos con una notable diferencia: han pasado 30 años y el lugar ya no es un barrio marginal inglés sino una ciudad americana, nada menos que Chicago, y es lógico que los fenómenos violentos a los que ha de enfrentarse el mismo profesor sean muy diferentes.

Para estudiarlos y poder mostrar sus implicaciones educativas haremos una revisión de las dos películas. Primero del contenido

(datos técnicos y argumentos de ambos films), y después un estudio analítico basado en la teoría de Geen (1990). Es ésta una teoría explicativa sobre el fenómeno de la «agresión» que defiende la existencia de múltiples variables en los sucesos de violencia, explicando su existencia por la aparición de un sólo tipo de variables o de varias de ellas actuando conjuntamente.

En este sentido se trabajarán las dos películas por separado para, en un principio, poder captar la esencia de cada una. Posteriormente se estudiarán conjuntamente, analizándolas de manera comparativa. Es en esta comparación donde realmente observaremos el objetivo del presente artículo, es decir, la evolución de la violencia juvenil en el marco educativo visto a través de estos dos films.

Como ya queda dicho, el primero refleja ambientes sociales y educativos de los años sesenta (1966 fue el año en que se estrenó) mientras que la segunda es de 1996 y refleja un mundo totalmente distinto.

La propuesta teórica de Geen a la que se ha aludido queda resumida en el cuadro.

— **Rebelión en las Aulas I**

Título original: *To Sir, with love*

Año: 1966

Nacionalidad: Británica

Productora: Columbia Pictures (British)

Producción: James Clavell

Dirección: Peter Beogdanovich

Sinopsis: Un profesor novato tiene que

enfrentarse a una clase de camorristas e indisciplinados chicos en esta película que refleja algunos de los problemas de la juventud de los años 60. Sidney Poitier es un ingeniero sin trabajo que acepta un puesto de profesor en el conflictivo «East End» londinense. El curso de graduación capitaneado por Denhan, Pamela y otros, se proponen destruir a Tuckeray (Sidney Poitier) como hicieron con su predecesor quebrantando su espíritu. Pero Tuckeray, para quien

la hostilidad no es un buen instrumento, los desafía tratando a los estudiantes como adultos, que pronto se enfrentarán a un mundo en

el que tendrán que sobrevivir por sí mismos. Cuando a Tuckeray le ofrecen un trabajo de ingeniero electrónico deberá decidir si irse o quedarse y finalmente rompe la carta de la empresa continuando por el mundo docente.

— **Rebelión en las Aulas II**

Título original: «*To Sir, with love II*»

Año: 1996

Nacionalidad: Norteamericana

Productora: Panavision TRI-Star TV, Inc.,

Verdon Cedric Production

Producción: Richard Stenta

Dirección: Peter Beogdanovich

Sinopsis: El profesor Tuckeray es homenajeado en el colegio «East End» londinense

con motivo de su jubilación, después de 30 años ejerciendo como profesor de Historia en este centro. En dicha fiesta comunica, ante el asombro de sus compañeros, que ha decidido continuar con su profesión en un instituto de un barrio marginal del centro de Chicago. A su llegada a Chicago busca un antiguo amor con el que al parecer tuvo un hijo. En su reencuentro con la enseñanza surge el problema de la baja de un profesor encargado del curso más conflictivo del centro, el llamado «curso H» (curso del horror, los incorregibles).

Tuckeray solicita la docencia de este curso, un curso que se diferencia no sólo en los 30 años de diferencia con el primero que tuvo,

La agresión
Cuadro propuesta de Geen (1990)

Para una buena aproximación al concepto de agresión se deben tener en cuenta cuatro consideraciones:

- a) Existencia de unas variables de trasfondo que predisponen a las personas a agredir, entre ellas:
 - Fisiológicas
 - Temperamento
 - Personalidad
 - Expectativas socioculturales
 - Observación de estímulos violentos...
- b) Existencia de variables de situación que crean condiciones de estrés, activación y cólera, frente a las que la agresión es una reacción. Geen incluye aquí: violación de normas, frustración, ataque, conflicto familiar, estresores ambientales y el dolor.
- c) Estas variables de situación no provocan la agresión de forma automática, pues son evaluadas e interpretadas por las personas. La agresión sólo se produce si las personas consideran la condición en cuestión como arbitraria, maliciosa o intencional. Ello es debido a que sólo en un caso así la condición produce: estrés, activación y cólera.
- d) Incluso cuando todo parece favorecer que se produzca la agresión, ésta puede no aparecer si existen otras respuestas alternativas que permitan una mejor solución de los problemas que plantea la situación.

sino que además se agrava con los problemas sociales de un Chicago moderno (bandas suburbanas, droga, delincuencia, paro juvenil, prostitución...). Al igual que hiciera con sus primeros alumnos, Tuckeray vence la oposición de éstos tratándolos como adultos, abandonando las clases puramente académicas por una escucha activa de sus problemas. Una de sus soluciones es también buscar empleos temporales para cubrir el tiempo de los alumnos y, a su vez, mejorar su situación económica.

1. Propuesta de Geen

A continuación, se expone el análisis de las películas según la propuesta de Geen.

— *Rebelión en las Aulas I*

a) Variables de trasfondo que predisponen a las personas a agredir, entre ellas:

- Fisiológicas: Aparición de figuras del fuerte, el débil, el gordo...
- Temperamento: Se destacan las figuras del rebelde, la chica guapa...
- Personalidad: Son relevantes personajes como el sumiso y el líder...
- Expectativas socioculturales: La acción que se describe es una zona industrial marginal (Muelle norte de Londres). Las expectativas de los chicos de la época que estamos tratando son diferentes según el sexo, para los chicos terminar los estudios significaba el paro y en el peor de los casos la delincuencia; para las chicas el buscar un novio adecuado para llegar al matrimonio. Utilizan como valores culturales la música evasión y protesta; así como su forma de vestir, peinados y habla.
- Observación de estímulos violentos: Se produce un aprendizaje vicario dentro de sus ambientes familiares donde padres y hermanos utilizan el recurso de la violencia tanto física como verbal. Se produce una agresión verbal clara en el momento en que un profesor ante la negación del alumno (obeso) a saltar el potro lo llama: «eres un niño, no un hombre, ¡ínútil!» y que provoca una reacción violenta de un compañero hacia el profesor en su defensa.

b) Existencia de variables de situación que crean condiciones de estrés, activación y cólera, frente a las que la agresión es una reacción. Geen incluye aquí:

- Violación de normas: Los alumnos se rebelan ante todas las normas de la sociedad como, por ejemplo, el no respeto hacia el profesor (figura de la autoridad de la sociedad dentro de la escuela), destrucción del material escolar (protesta hacia el sistema), música alta en el intercambio de clases para molestar al profesorado, incumplimiento de normas de higiene y cortesía hacia sus compañeros y adultos.

- Frustración: La falta de motivación de algunos profesores como, por ejemplo, Weston hacia la educación de sus propios alumnos, ante la escasez de medios didácticos que tenía el centro. Así como la prohibición del castigo punitivo hacia los alumnos (norma permitida en otros centros británicos).

- Ataque: Se producen ataques interpersonales tanto físicos como verbales. Los profesores del centro sufren vejaciones como son aserrar la mesa del profesor para que cuando éste se apoye caiga al suelo y se puedan reír de él, colgar monigotes simulando un ahorcado, apodosos despectivos del tipo: «deshonillador» (refiriéndose a Poitier que es de color), «patrón», «fregona», «ínútil»... Incluso se observa una acción claramente violenta cuando un alumno intenta golpear con un palo a un profesor cuando éste fuerza a un alumno obeso a saltar el potro.

- Conflicto familiar: Se producen situaciones donde los alumnos muestran conflictos, en los que se vislumbran problemas en el ámbito familiar como son dificultades económicas, pérdida de un ser querido, divorcios y racismo hacia personas de color.

- Estresores ambientales: Ambiente de pobreza y delincuencia, falta de motivación de los profesores hacia el futuro de sus alumnos, discriminación racial y de otros tipos.

- El dolor: Experimentado por una de las alumnas que se siente abandonada por su padre y engañada por su madre, a la que sorpren-

de con otro hombre en su casa.

c) Estas variables de situación no provocan la agresión de forma automática, pues son evaluadas e interpretadas por las personas. La agresión sólo se produce si las personas consideran la condición en cuestión como arbitraria, maliciosa o intencional. Ello es debido a que sólo en un caso así la condición produce:

- Estrés: La falta de motivación de los alumnos, considerados la «basura» de la sociedad, produce al profesor el no conseguir de sus alumnos los objetivos propuestos.

- Activación y/o cólera: Se produce activación en el caso del profesor de gimnasia que obliga a realizar un ejercicio, más allá de sus posibilidades a un chico, y otro alumno salta encolerizado para agredir al maestro con un palo. O en el caso del profesor Tuckeray que, ante la quema de una compresa en una estufa de carbón, por parte de sus alumnas, pierde el control y ataca verbalmente a éstas, expulsando a los chicos de la clase.

d) Incluso cuando todo parece favorecer que se produzca la agresión, ésta puede no aparecer si existen otras respuestas alternativas que permitan una mejor solución de los problemas que plantea la situación: Sidney Poitier propone al alumno en el suceso con el profesor de gimnasia, la alternativa a la violencia física la utilización del diálogo y el razonamiento de la situación. Otro recurso utilizado para evitar los conflictos entre alumnos es la utilización de ciertas normas de urbanidad y el respeto hacia los demás en aras de una buena convivencia. También les hace ver que todo suceso tiene más de un punto de vista de ver las cosas.

— *Rebelión en las Aulas II*

a) Variables de trasfondo que predisponen a las personas a agredir, entre ellas:

- Fisiológicas: Aparición de las figuras del débil, el duro y la «chica explosiva».

- Temperamento: Figuras como el «sensibile» (no violencia y afición a la jardinería), el duro (agresivo y violento), el líder y «jefe», la marginada (aislada), aparecen en este film.

- Personalidad: Relevancia de personajes con roles de líder, sumiso, el ignorado, el popular...

- Expectativas socioculturales: La acción se encuadra en un barrio marginado de Chicago, en el que las expectativas máximas son las de sobrevivir el mayor tiempo posible en un ambiente de pobreza y de delincuencia; estas expectativas son pertenecer a una banda poderosa, que maneja armas blancas y de fuego, ganar dinero fácil con medios como la prostitución y ser lo más popular posible, ya que «abre puertas».

- Observación de estímulos violentos: El medio en el que sobreviven estos jóvenes está rodeado de violencia, drogas, familias desestructuradas... la violencia que aparece es física en algunos casos extremos con la utilización de armas blancas y de fuego y en el ámbito escolar la violencia latente es verbal hacia compañeros y profesores, predominando los insultos, amenazas y descalificaciones. La violencia que aparece en el ambiente tiene como resultado, en muchos de los casos, la muerte de los jóvenes como en el caso del enfrentamiento de bandas, donde superar los 20 años es un éxito (no existen jefes de bandas de mayor edad).

b) Existencia de variables de situación que crean condiciones de estrés, activación y cólera, frente a las que la agresión es una reacción. Geen incluye aquí:

- Violación de normas: Se produce una constante protesta y rebeldía contra todas las normas institucionales y educativas. Desafío constante hacia la autoridad, reflejado en la conducta de los alumnos hacia los profesores y en general contra todo el sistema, eliminando a todo aquel que compita por los recursos (bandas urbanas). Ataques verbales como el sustituir nombres por apodos vejatorios es una constante de los alumnos hacia el profesor (saboteador), entre sí mismos (los incorregibles) e incluso la institución escolar que denomina al grupo de alumnos del profesor Tuckeray como la clase sinónimo de horror: incorregibles, ineducables, agresivos.

- Frustración: En general, aparece la falta

de motivación como síntoma más evidente de frustración entre los alumnos e incluso de algunos profesores por la falta de medios para actuar, de entre los síntomas más evidentes podemos resaltar el sentimiento de «no ser nadie» dentro de la sociedad. En particular resalta la figura del aislado, que se siente distinto por ser sensible, no violento en un medio en el que prevalece todo lo contrario (el alumno que como *hobby* cuida y es amante de la belleza de las flores). La figura de la aislada que al tener la madre en la cárcel se inventa una historia sobre la misma, para aparentar que posee una familia como los demás.

- Ataque: Son constantes los ataques interpersonales tanto físicos como verbales entre alumnos, alumnos-policía (en ambos sentidos) y alumnos-profesores. También continuos ataques con armas blancas y de fuego entre los alumnos (bandas). Detalle éste que no aparece en *Rebelión en las Aulas I*

- Conflicto familiar: Hogares semideestructurados por el nivel socioeconómico bajo, alcohol, drogas, paro, prostitución...

- Estresores ambientales: La acción se desarrolla en un contexto en el que predomina la pobreza y la marginación, junto a las que aparecen delincuencia e inseguridad de los jóvenes y los propios ciudadanos, miedo.

- El dolor: Se manifiesta principalmente en una de las protagonistas por el abandono de su madre por motivos de drogadicción y, por ello, se encuentra en la cárcel; esta alumna expresa continuamente este dolor de forma colérica y explosiva.

c) Estas variables de situación no provocan la agresión de forma automática, pues son evaluadas e interpretadas por las personas. La agresión sólo se produce si las personas consideran la condición en cuestión como arbitraria, maliciosa o intencional. Ello es debido a que sólo en un caso así la condición produce:

- Estrés: La situación en la que las bandas controlan el poder y el ambiente en general, produce en los jóvenes una angustia, ansiedad, estrés y miedo. Aparece, además, en el momento en que el profesor Tuckeray es cesado

de su puesto por motivos burocráticos, los alumnos reaccionan manifestándose de forma pasiva y expresando el mensaje «cuando encontramos a alguien que nos entienden, nos lo arrebatan».

- Activación y/o cólera: Surgen las diversas ocasiones por la aparición constante de instrumentos violentos como uso de navajas, cuchillos, pistolas, bates de béisbol, etc., desencadenando los actos violentos entre jóvenes.

d) Incluso cuando todo parece favorecer que se produzca la agresión, ésta puede no aparecer si existen otras respuestas alternativas que permitan una mejor solución de los problemas que plantea la situación: Cuando parece que la situación va a desencadenar en activación, cólera por parte de los alumnos al cesar a su profesor, éstos reaccionan con la respuesta alternativa a la agresión que ellos han aprendido como «resistencia pasiva». Otras alternativas a la agresión que se dejan entrever en el film son «abrir la mente», el trabajo como distracción, la búsqueda de objetivos y en general, la expectativa de futuro, aunque sea a corto y medio plazo. Finalmente, el mensaje que queda latente trata de no caer en un idealismo utópico, puesto que aún admitiendo el cambio hacia respuestas no violentas, la existencia de respuestas de este tipo hace que se puede fracasar (la figura del chulo no se gradúa y queda aislado de sus compañeros).

2. Evolución de la violencia a través de las películas

Para el análisis de esta evolución (1966-1996) nos serviremos de un cuadro comparativo que recoge las diferencias y semejanzas entre ambas películas en relación con los factores y tipos de violencia que se generan.

3. Referencias

REBELIÓN EN LAS AULAS I (1966): Británica, Columbia Pictures (British). Producción: James Clavel; dirección: Peter Beogdanovich y título original: *To Sir, with love I*.
REBELIÓN EN LAS AULAS II (1996): Norteamericana, Panavision TRI-Star TV, Inc., Verdon Cedric Production. Producción: Richard Stenta; dirección: Peter Beogdanovich y título original: *To Sir, with love II*.

FACTORES	SEMEJANZAS	DIFERENCIAS
VALORES SOCIOCULTURALES	<ul style="list-style-type: none"> • La música y la moda como medio de evasión, protesta y rebeldía. • La forma de hablar (jerga), aunque sea distinta, es utilizada en ambas películas como instrumento de diferenciación para con la sociedad adulta. 	<ul style="list-style-type: none"> • En 1966 las expectativas socioculturales se centran (en las chicas), en casarse con un hombre bien situado, formar una familia y en chicos obtener el graduado para ingresar lo antes posible en el mundo laboral. • En 1996 no se produce la diferenciación sexual a la hora de encontrar trabajo. Todos piensan que van al paro. Lo importante es sobrevivir el mayor tiempo posible.
TIPO DE VIOLENCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de violencia tanto física como verbal como protesta en ambas películas. 	<ul style="list-style-type: none"> • En 1966 predominio de la violencia verbal sobre la física. • En 1996 uso excesivo de violencia verbal, acompañada en la mayoría de las veces de agresiones físicas y ataques interpersonales directos.
ARMAS		<ul style="list-style-type: none"> • En 1966 el ataque entre alumnos y/o profesores se produce fundamentalmente por medio de fuerza física y solo en casos extremos se utiliza un arma blanca. • En 1996 se generaliza el uso de armas blancas a casi el 100% de los alumnos implicados en bandas urbanas y algunos miembros de la comunidad escolar. Aparecen también armas de fuego.
VALORES SITUACIONALES	<ul style="list-style-type: none"> • Los ambientes que aparecen en ambas películas muestran marginación, barrios industriales, pobreza, delincuencia, drogas, prostitución... 	<ul style="list-style-type: none"> • En 1966 la situación laboral es extremadamente deprimida, deja lugar a algunas expectativas de trabajo laboral en el sector servicios o industriales. • En 1996 la situación laboral es extremadamente deprimida y sin esperanzas.
DISCRIMINACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • En ambas películas se diferencia a los grupos de jóvenes con algún tipo de problemas del resto de los alumnos, aislándolos en <i>ghetos</i>. 	
ALTERNATIVAS A LA AGRESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • En ambas películas es el profesor quien las plantea. 	<ul style="list-style-type: none"> • En 1966 se plantea como alternativa la disciplina, la urbanidad y cortesía, así como el respeto hacia los demás sin distinción de sexo o edad. También se les enseña que todo suceso tiene más de un punto de vista. • En 1996, una respuesta alternativa es la resistencia pasiva. Asimismo se utiliza el recurso de «abrir la mente» en el sentido de utilizar el trabajo como distracción y las expectativas de futuro, con objetivos a corto y medio plazo.

BARRIGA, S.; LEÓN RUBIO, J.M. y MARTÍNEZ, M.F. (1987): *Intervención psicosocial*. Barcelona, Hora.

GEEN, R.G. (1990): *Humana Agresión*. Pacific Grove, Brooks/Cole.

LEÓN RUBIO, J.M. y OTROS (1996): *Psicología Social. Una guía para el estudio*. Sevilla, Kronos.

LEYENS, J.P. (1981): *Psicología Social*. Barcelona, Herder.

LOSCERTALES, F. y MARÍN, M. (Comps.) (1993): *Dimensiones psicosociales de la educación y de la comunicación*. Sevilla, Eudema.

MARÍN, M.; INFANTE, E. y LARIVE, I. (1996): *Problemas de indisciplina y agresividad en el aula*. Sevilla, Eudema.

• **Julio E. Barranco Moreno** es profesor del Departamento de Psicología Social de la Universidad de Sevilla.

Intereses comunes o contienda feroz

La relación entre profesores y alumnos tal y como se trata en los medios

Enrique Martínez-Salanova Sánchez
Almería

El autor propone en este artículo el análisis de los vínculos, a veces enfermizos, que se advierten en los medios de comunicación en las relaciones entre profesores y alumnos. Propone un recorrido por las principales etiquetas que los medios ofrecen de los profesores, de los alumnos y de las relaciones entre ellos, eligiendo prioritariamente el cine, pues es en este medio donde mejor, a su juicio, se aprecian los estereotipos sociales.

La prensa, la televisión y otros medios, cuando intervienen en el mundo de la educación, lo hacen desde un punto de vista institucional, normativo, legal, político o programático. Las noticias, sí que pueden en ocasiones servir para entrar en el análisis de las relaciones. No obstante, lo personal, si no es morbosa noticia, no suele significar mucho, salvo excepciones. Se dan aquí por ello, a partir fundamentalmente del cine, pautas para la reflexión, pistas para la investigación y una gran cantidad de datos para quienes deseen entrar en el problema. Unos esquemas de estereotipos en el cine, realizados en clave de humor, orientarán para buscar nuevos clichés y apreciar la irrealidad o realidad de las etiquetas referidas. Al finalizar, el lector se encontrará con una larga y extensa lista de películas que le pueden ayudar a seguir profundizando en este apasionante tema.

«Nadie perdona a un hombre que sea distinto a los demás» (Curzio Malaparte).

«Discúlpeme, no le había reconocido; he cambiado mucho» (Oscar Wilde).

«A las personas les interesa nuestro destino exterior; el interior, sólo a nuestros amigos» (Von Kleist, poeta alemán).

1. El vendedor de lanzas y escudos

«En el reino de Chu vivía un hombre que vendía lanzas y escudos. Mis escudos son tan sólidos—se jactaba—que nada puede traspasarlos. Mis lanzas son tan agudas que nada hay que no puedan penetrar. ¿Qué pasa si una de sus lanzas choca con uno de sus escudos?, preguntó alguien. El hombre no replicó» (Jan Fei Tsé).

El estereotipo surge del inconsciente, a veces del inconsciente colectivo, producido en las culturas por asociaciones de ideas comu-

nes. El producto –la etiqueta– puede ser único para un determinado grupo humano. Todos los profesores son vagos, o duros, o buenos; los alumnos también son todos vagos, o traviesos, o empollones. El cliché puede también corresponder a un solo individuo. Ese profesor es un hueso; ese alumno es un empollón. Pero, ¿qué sucede cuando hay que referirse literaria, icónica o mediáticamente al encuentro entre dos estereotipos? El vínculo que se crea, para solucionar el problema de transmisión a los receptores del mensaje, suele convertirse en otro estereotipo. Cuando existe confrontación, uno de los dos gana y otro pierde, o los dos pierden. Nunca es posible encontrar la solución de que ganen el uno y el otro. De la misma forma que las lanzas y escudos del reino de Chu no podían juntarse, hubieran perdido los dos, porque no existe profesor y alumno en diálogo sino solamente en confrontación. O lo que es lo mismo: uno debe acabar dependiendo del otro.

Si se dieran relaciones entre alumnos y profesores complementarias o solidarias, «todos buscan el saber», el vínculo entre ambos grupos humanos cambiaría, aunque se manifestara en los medios de comunicación de forma estereotipada.

2. Usted explique, que para eso le pagan

«Sólo se reconoce el error cuando todo el mundo lo comparte» (Jean Giraudoux).

Hace años daba yo clase en un instituto de la capital de España. Ingenuo de mí, practicaba ya en aquellos tiempos una enseñanza participativa, para alumnos responsables, integrando las diversas áreas a partir de una base metodológica de investigación. Ahí es nada. En el primer trimestre, un alumno de tercero de BUP me colocó en mi lugar. Aproximadamente me dijo algo así como: «Aquí estamos acostumbrados a que sea el profesor el que explique, que trabaje, que para eso cobra. Nuestra misión es venir, aguantar o escuchar, tomar apuntes si nos viene en gana, y al final de trimestre, usted nos examina, y nos aprueba o nos suspende, pero no nos «jorobe» con traba-

jos, proyectos, investigaciones ni esas historias...».

Esta reflexión parte de toda una situación estereotipada de las relaciones entre profesores-alumnos. Los profesores están para intentar que los alumnos aprueben; los alumnos, para defenderse de los profesores aprobando con el menor esfuerzo posible.

Una secuencia de la película, *La piel dura*, de Truffaut, señala magistralmente lo que intento referir en este artículo. La maestra, «mademoiselle Petit», intenta sin ningún éxito que los alumnos reciten un texto de *El Avaro*, de Molière, en el que Harpagnon dice: «¡Al ladrón, al ladrón, al asesino, al criminal...!». Los alumnos, y sobre todo uno de ellos, Bruno, lo recita de memoria, dando la sensación de que no lo comprende en absoluto. La maestra insiste varias veces, pero todo es inútil, el alumno recita sin ningún tono, sin inflexiones de voz, sin gestos... La misma maestra lo interpreta con el fin de hacerle comprender cómo se debe hacer, pero ni por esas. Bruno vuelve a comenzar sin entusiasmo, en tono rutinario e inexpresivo; por suerte para él, es interrumpido por un profesor que entra y sale con la maestra de la clase. En ese momento todo cambia. Cuando la maestra hace su salida y Bruno se cerciora de que va hacia el patio, radicalmente se transforma y dice: «Os voy a demostrar cómo lo haría Harpagnon». Bruno da en ese momento una lección de interpretación deslumbrante, magistral, moviéndose por toda la clase, vibrando en su interpretación; un verdadero actor que no quiso sorprender a su maestra, pues hubiera caído en ridículo ante los demás. En este caso, Bruno es el ganador en la escaramuza.

El vocablo «estereotipo» nace de la imprenta. Es aquello que puede imprimir indefinidamente una imagen. El término –tal y como lo utilizo en este artículo– aunque actualizado, fue introducido en las Ciencias Sociales por Walter Lippman en 1922, para explicar los conceptos simplificados, etiquetas, que se aplican a determinadas categorías de personas, instituciones o acontecimientos. Son resisten-

tes al cambio. Pueden ser adquiridos sin experiencia directa, simplemente porque «me lo han dicho», o fruto de incalculables operaciones del inconsciente, que en un momento dado

aplican innumerables experiencias adquiridas a una sola persona o situación. Lo que es el «salto intuitivo» para Bruner. Aunque los estereotipos pueden nacer de raíces individuales

Películas para analizar las relaciones entre profesores y alumnos



- *El chico* (1921), de Charles Chaplin. Educación, adopción y afecto.
- *Adiós Mister Chips* (1939), de Sam Wood. Vida dedicada a la educación.
- *Oliver Twist* (1948), de David Lean. Orfanatos, delincuencia y educación.
- *Marcelino, pan y vino* (1954), de Ladislao Vadja. Lo bien que educan los frailes.
- *Mi tío Jacinto* (1956), de Ladislao Vadja. Marginación, picaresca y supervivencia.
- *El globo rojo* (1956), de Lamorisse. Cortometraje sobre relaciones entre un niño y un globo.
- *El maestro* (1957), de Eduardo Fajardo. Un maestro «como debe ser».
- *Los cuatrocientos golpes* (1958), de Truffaut. Infancia, educación y marginación.
- *Pasa la tuna* (1960), de José Elorrieta. Juventud desenfadada.
- *El señor de La Salle* (1964), de Luis César Amadori. Educación y santidad.
- *My Fair Lady* (1964), de George Cukor. Instruir a imagen y semejanza.
- *Mary Poppins* (1964), de Walt Disney. La educación mágica.
- *Querido profesor* (1966), de Javier Setó. Bromas de alumnos a un profesor despistado.
- *Los chicos del PREU* (1967), de Pedro Lazaga. Lo bien que se lo pasaba la juventud estudiantil.
- *El niño salvaje* (1970), de Truffaut. Investigación y educación.
- *Amarcord* (1973), de Fellini. Adolescentes en crecimiento.
- *Los viajes escolares* (1974), de Jaime Chávarri. Relaciones profesor-alumno.
- *La piel dura* (1976), de Truffaut. Escuela y marginación.
- *Padre Padrone* (1977), de los Hermanos Taviani. La negación de la escuela por parte de la familia.
- *Tom Sawyer* (1977), de Don Taylor. Comportamiento de niños.
- *Camada negra* (1977), de Manuel Gutiérrez Aragón. La educación de los cachorros del fascismo.
- *¡Arriba Hazaña!* (1978), de José María Gutiérrez. Colegio religioso, represión y rebeldía.

- *El tambor de hojalata*, (1979), de Volker Schlöndorff. El niño que no quiere entrar en el mundo de los mayores.
- *Annie* (1981), de John Huston. Del orfanato a la riqueza.
- *Educando a Rita* (1983), de Lewis Gilbert. Profesor anárquico y alumna adulta interesada en aprender.
- *El Sur* (1983), de Víctor Érice. Relación niña, padre y visión del mundo.
- *Tasio* (1984), de Montxo Armendáriz. Niño trabajador en la montaña, sin estudios.
- *Las bicicletas son para el verano* (1984), de Jaime Chávarri. Adolescentes en la Guerra Civil.
- *El color púrpura* (1985), de Spielberg. Educación y liberación de la mujer.
- *El año de las luces* (1986), de Fernando Trueba. Iniciación en un orfanato.
- *Mi general* (1987), de Jaime de Armiñán. El estereotipo de alumnos que reviven viejos tiempos.
- *Caminos de tiza* (1988), de José Luis Tristán. Reflexión sobre la crisis del que enseña.
- *El club de los poetas muertos* (1989), de Peter Weir. Profesor que presenta nuevos horizontes.
- *El hombre sin rostro* (1993), de Mel Gibson. Relación alumno-profesor.
- *Canción de cuna* (1994), de José Luis Garci. Lo bien que educan las monjas.
- *El profesor Holland* (1995), de Stephen Herek. Una vida dedicada a la educación en circunstancias adversas.
- *La buena vida* (1996), de David Trueba. Adolescencia y relación alumno-profesora.
- *Lejos de África (Black Island)* (1996), de Cecilia Bartolomé. Educación en otra cultura y contactos interétnicos.
- *Niño nadie* (1996), de José Luis Borau. Relación de profesores con un niño discapacitado.
- *Secretos del corazón* (1997), de Montxo Armendáriz. Visión de un niño de la vida de los mayores.

es la sociedad la que los generaliza convirtiéndolos en productos sociales. De ahí la importancia de los medios de comunicación en el tratamiento de esta materia.

Los medios de comunicación contribuyen a la creación y mantenimiento de ideologías de grupo, justificando acciones sociales, ayudando a defender el sistema de valores y por lo tanto a crear, desmontar o preservar estereotipos. Reflejan una realidad social, y la devuelven reforzada a la sociedad, aumentando su tiempo y grado de permanencia en la cultura de la especie humana o de alguno de sus grupos.

3. A sus órdenes mi general, a sus ordenes mi capitán

«La película es realidad a veinticuatro fotogramas por segundo» (Jean-Luc Godard).

En la película *Mi general*, de Jaime de Armiñán, se reflejan sin contemplaciones todos los estereotipos de una comunidad educativa. Un grupo de generales deben recibir, en un internado, un curso de adiestramiento en nuevas estrategias y tecnología militar. Un problema: los profesores son mucho más jóvenes y de inferior graduación. El sentido de grupo, los roles de cada uno de ellos, la relación con los profesores, con el director, con el internado, convierte los comportamientos de un grupo de adultos en un reflejo estereotipado de la academia. Nos podemos encontrar con el chivato, el travieso, las bromas de buen o mal gusto y la desobediencia a la autoridad; el aprendizaje, que comienza a ritmo de comedia, finaliza en drama. Es una interesante película para analizar las relaciones de la comunidad educativa a través de la regresión a la adolescencia de un grupo de adultos. El guionista, además ha estereotipado hasta el límite las conductas, con lo que permite un análisis más simple de las mismas.

4. El vínculo de dependencia entre alumnos y profesores

«Forjé un eslabón un día, otro día forjé otro y otro. De pronto se juntaron —era la ca-

dena— todos» (Pedro Salinas, *Presagios, Obra poética*).

La sociedad ya ha dispuesto, y los medios de comunicación así nos lo transmiten, cuáles son las relaciones o vínculos que deben tener los alumnos con los profesores. Difícilmente encontraremos en los medios de comunicación relaciones de cooperación, de cordialidad, de orientación, de aprendizaje mutuo, de apoyo o de responsabilidad.

La sociedad, alumnos, padres y profesores aceptan como prioritario en la relación entre profesores y alumnos el vínculo de dependencia. Los medios de comunicación de masas, televisión, cine y publicidad, ante todo, lo suponen como «natural»; está presente generalmente en el acto de enseñanza y se expresa mediante supuestos tales como que el profesor sabe más que el alumno, que debe protegerle de cometer errores, que debe y puede juzgar al alumno, que el profesor puede determinar la legitimidad de los intereses del alumno y que es él quien define la comunicación posible con el alumno. En contrapartida, el alumno generalmente se comporta intentando divertirse, jugándose a la profesor o pasando olímpicamente de él. Siempre desde el vínculo de dependencia.

En el fondo, transmiten los criterios, rasgos y clichés que la sociedad asigna tanto a uno como a otro. Se establecen, en general, vínculos alienantes y no socializantes. El profesor, en todos los casos, tiene la sartén por el mango.

5. No se da casi nunca la reflexión crítica

«Duda siempre de ti mismo, hasta que los datos no dejen lugar a dudas» (Louis Pasteur).

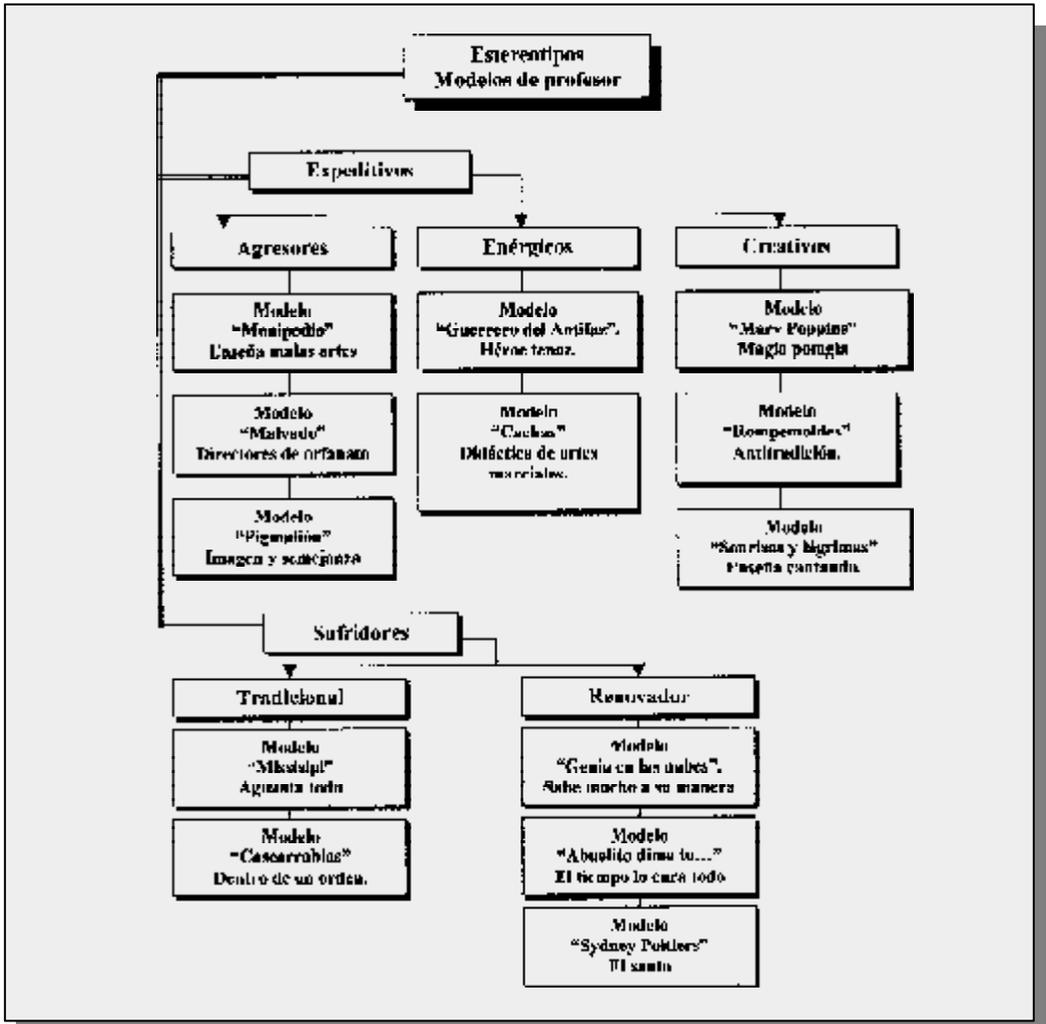
En síntesis, me refiero a todo lo que se dice por el hecho de no decirlo. Los metamensajes que nos proporciona la publicidad, el cómic, la novela o el cine, están llenos de palabras nunca dichas o acciones nunca practicadas. Todo se da por supuesto. El alumno es rebelde pero no se sabe por qué. El profesor es duro, conservador, cascarrabias o malvado sin que se aprecien las causas. Por que sí. El profesor puede pensar que sus intenciones son «buenas» y

pretender a un nivel consciente que el alumno consiga la reflexión crítica, el aprendizaje creador, la enseñanza activa, la promoción de la individualidad. Los medios de comunicación nos presentan alumnos sometidos o absolutamente rebeldes; profesores que deben aguantar todo o los que dominan de forma carcelaria a sus alumnos. Es difícil en los medios encontrar pistas, ideas para una reflexión o propuestas para un cambio.

6. La maestra es una madre

«Lo nuevo es viejísimo. Hasta puede decirse que siempre es lo más viejo» (Delacroix).

En el caso específico de la enseñanza primaria, alusiones tales como «la maestra es la segunda madre», tornan explícita la continuidad entre la enseñanza y sus vínculos arcaicos aprendidos en el seno de la familia. No hay aprendizaje activo. Se revelan contradicciones entre lo que se dice y lo que se hace; por ejemplo, se predica cada vez más en la enseñanza contemporánea los méritos de un aprendizaje activo. Pero en virtud de los supuestos de una natural dependencia del alumno respecto de su maestro, parece mantenerse que cuanto más pasivo sea el alumno más se cumplen los objetivos. Si el alumno en una película



comienza rebelde, lo más propio es que al final se haya sometido a las leyes de una sociedad que no desea capacidad crítica.

Se valora ante todo la sobreprotección de los educadores y se rechaza el mal trato. No existe, salvo en contadas ocasiones, la búsqueda de soluciones en común. En *Secretos del corazón*, de Montxo Armendáriz, el niño protagonista vive solo, busca solo. Los adultos cuidan de él o le vigilan, o le engañan, o le protegen; él es quien, en solitario, descubre los secretos de la vida. En *El club de los poetas muertos*, plagada igualmente de conductas cliché, el profesor ayuda a los alumnos a descubrir sus propios caminos, rompiendo con algunas pautas de la escuela tradicional. Es una de las pocas películas en las que la relación entre profesores y alumnos se convierte en una búsqueda común. Paradójicamente, cuanto más acepte el alumno que el profesor sabe más que él, más debe éste protegerle de cometer errores.

7. La relación competitiva

«Muchos habrían podido llegar a la sabiduría si no se hubieran creído ya suficientemente sabios» (Juan Luis Vives).

Son actualmente muy comunes las películas norteamericanas de alumnos navajeros, delincuentes que se encuentran en el instituto como en una cárcel. Siempre acaban convirtiéndose en mansos corderitos, ya sea por medios bondadosos y angelicales o por otros más eficaces y expeditivos, de profesores expertos en kárate y didácticas más ligadas a la violencia que a la solidaridad.

La televisión, el cine y el cómic promueven y potencian en mayor medida las vías competitivas en las relaciones profesor-alumno; los alumnos entre sí también suelen estar enfrentados, los profesores entre sí suelen estar divididos.

Profesores y alumnos son y deben seguir siendo enemigos irreconciliables. En caso contrario, no hay argumento para un guión. En la escuela se reproducen los mecanismos de un cuartel. Alguien tiene que salir ganando, por-

que el que manda, manda. Lo más normal es que sea el profesor. Casi siempre. En ocasiones, el grupo de alumnos promueve un cambio forzoso, en el que el profesor pierde. Podemos recordar el anuncio de la televisión en el que un profesor encuentra un preservativo en el gimnasio; todos los alumnos, uno a uno van levantándose para culparse. O la secuencia en la que casi todos alumnos van subiéndose sobre las mesas en solidaridad con un profesor y unos principios y en contra de las normas, en la película *El club de los poetas muertos*. Cuando alguien gana, siempre otro es derrotado.

8. La resistencia al cambio

«El que quiera reconocer el carácter efímero del mundo, debería leer periódicos antiguos para ver lo insignificante que resulta luego lo que en su día fue tan importante» (Somerset Maugham).

Otro elemento constante en los medios de comunicación es la dualidad entre lo nuevo y lo viejo. Un profesor joven se enfrenta con las tradiciones ancestrales de claustros viejos, autoritarios e hipócritas o malvados. El maniqueísmo más radical es el estereotipo. También se da en las películas de policías. La resistencia al cambio se presenta en mayor grado en los profesores, al contrario que en la realidad, que se da con tanta o mayor frecuencia en los alumnos. No en vano han transcurrido muchos años estableciendo una relación dual e hipócrita en la que la idealización del que enseña como fuente inagotable de sabiduría era contrapuesta con el rechazo que fomenta la forma autoritaria en que se lleva a cabo la enseñanza.

Tal vínculo fomenta la idea de que quien más radicalmente se opone a un sistema autoritario en otras esferas de la vida social, perpetúa en detalle el verticalismo y se resiste a sustituirlo por un vínculo de cooperación y donde la competencia por el poder que representa sea sustituido por una verdadera competencia en cuanto al conocimiento como algo a crear «entre» profesores y alumnos.

9. La simbología vuelve a los centros educativos

«El verdadero significado de las cosas se encuentra al decir las mismas cosas con otras palabras» (Charles Chaplin).

Bandas, ritos, campos deportivos, sombreros al aire, becas de fin de curso, orlas, actos académicos formales estilo norteamericano, van entrando en una sociedad escolar o universitaria como la nuestra, en la que habíamos eliminado los ritos de la escuela franquista. La ritualización en que se mueve el mundo de la educación reproduce una continuidad entre una generación y otra. Constituye uno de los canales mediante el cual se realiza la transmisión cultural; puede ser enriquecedor en la medida en que cada acto ritual introduzca características novedosas, de lo contrario los rituales son formas estereotipadas, mecánicas, desvitalizadas y empobrecedores con relación a los miembros que participan de dicho ritual.

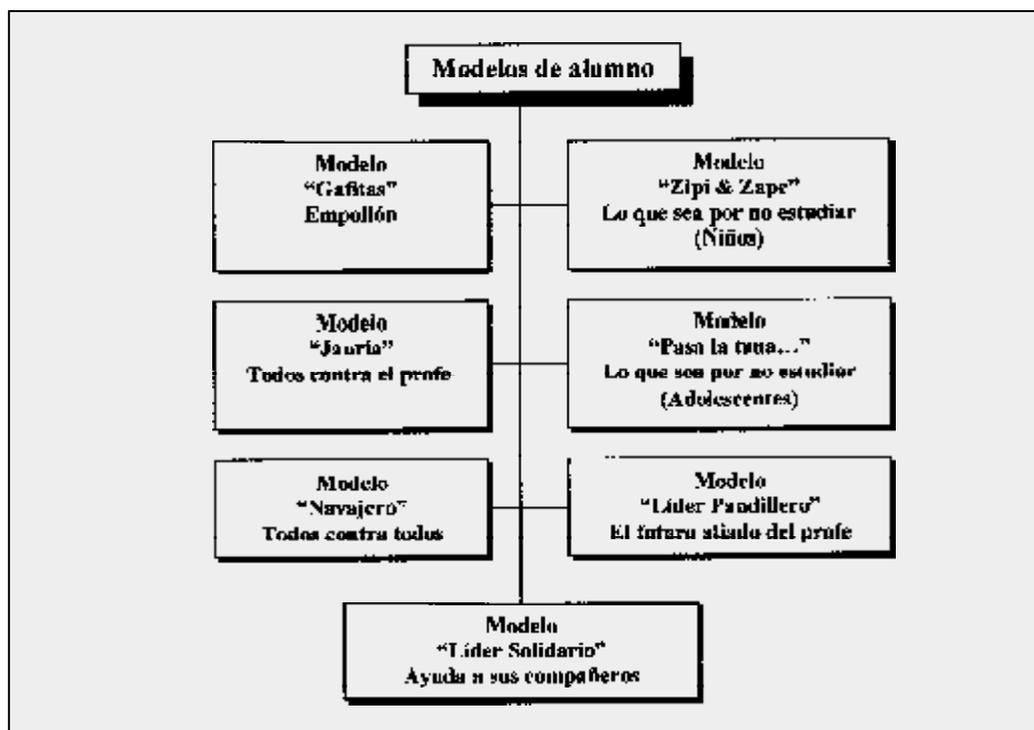
Estamos plagados de estereotipos rituales. El ritual de la «primera clase», el ritual de

la «clase magistral», el ritual del «trabajo práctico», «el viaje de estudios», «el programa» en cuanto a qué debe aprenderse primero y qué debe aprenderse después, «los exámenes», «el ritual de los trabajos monográficos», «las tesis de doctorado», son algunos ejemplos de las múltiples formas que asume la enseñanza ritual. Podríamos hacer la crítica responsable en sus dos fases: socialización humanizante y socialización alienante. Lamentablemente, por lo general, se instituyen como formas vacías de relación entre profesores y alumnos, de allí el carácter estereotipado que tiene la enseñanza.

10. El suspenso de los sabios. Mal de muchos consuelo de tontos

«Cada uno es ortodoxo con respecto a sí mismo» (John Locke).

A los sabios siempre los suspenden, o por lo menos así se rumorea. A Einstein en Física, a Dalí en Pintura, a Amenábar en las Ciencias de la Información, en la sección Imagen. Y sin



embargo ahí queda eso. Otro estereotipo. En *Educando a Rita*, el profesor anárquico y borrachín, que se salta todos los esquemas y convenciones universitarias, vuelve a ellas debido a las enseñanzas de una joven semianalfabeta. La película entera es un canto a la libertad en la educación. La última secuencia da un giro hacia el estereotipo con el fin de que todo acabe bien. El profesor «Michael Caine» ha dejado de beber, va a continuar haciendo poesía porque se ha enamorado.

11. Agresión y dependencia

«En el bastón de Balzac se lee esta inscripción: Rompo todos los obstáculos. En el mío: Todos los obstáculos me rompen. Lo que hay de común en ambos casos es: Todo» (Kafka).

En la medida en que la represión es tanto más peligrosa cuando es oculta y velada para represores y reprimidos, creo que debiéramos reflexionar acerca de las relaciones existentes entre el aprendizaje y la agresión.

La agresión asume formas directas e indirectas. Bajo la forma directa basta observar el modo en que se comporta un profesor en las situaciones de examen, en la comunicación dentro del aula, en la comunicación informal con sus alumnos para reconocer una mezcla difusa de deseos y dificultad de acercamiento a ellos.

Sería ocioso mostrar la agresión bajo la forma de castigos, sanciones, suspensiones o limitaciones por parte de los profesores; más interesante, en cambio, es reflexionar acerca de las formas indirectas de agresión o formas latentes de dependencia.

Los alumnos tienen también sus particulares formas de agresión a los profesores, enfrentándose colectivamente, rebelándose, obviando sus enseñanzas o pasando directamen-

te a la acción ofensiva contra ellos mediante jugarretas, bromas y desautorizaciones.

12. La búsqueda en común del pensamiento

«Para ver claro basta con cambiar la dirección de la mirada» (Saint-Exupéry).

Enseñar a los alumnos a pensar y a ejercer la reflexión crítica es una meta que frecuentemente mencionamos como inherente a la función docente. Sin embargo, muchas veces esto no pasa de ser una enunciación de buenos propósitos.

Repetidores en lugar de seres pensantes, receptores en lugar de evaluadores es el producto lógico de las formas en las que enseñamos, que reflejan aquéllas según las cuales hemos aprendido. Por lo tanto, cuando se habla de la nece-

sidad de esclarecer y tomar conciencia del modo en que nos insertamos en esa trama represiva de relaciones, estoy pensando en la posibilidad de ejercer la creatividad como único antídoto contra la repetición.

Es muy difícil encontrar en el cine y la televisión formas de comunicación no patológicas entre profesores y alumnos. No obstante, hay películas en las que la relación que se crea entre los integrantes de la comunidad educativa puede ser, por lo menos, digna de análisis y en ciertos casos propuesta como modelo. En cada caso es fundamental la reflexión y la investigación.

13. Los modelos de profesores y su correspondencia en alumnos

13.1. Modelo «Genio en las nubes»

«Sabe cantidad, hace el ridículo con sus genialidades, pero no le luce hasta el final de la película». Corresponde a modelos de alumnos que al final acaban aprendiendo de todo, un final feliz.

Aunque el estereotipo puede nacer de raíces individuales es la sociedad la que los generaliza convirtiéndolos en productos sociales. De ahí la importancia de los medios de comunicación en el tratamiento de esta materia.

13.2. Modelo «Mary Poppins»

Hace magia, da volteretas si hace falta, canta... Contra todo pronóstico convierte a alumnos y familiares en seres divertidos, amables, solidarios y creativos. No se sabe muy bien qué metodología didáctica utiliza.

13.3. Modelo «Monipodio»

En *Rinconete y Cortadillo* nos lo presenta Cervantes. Es el ciego de *El lazarillo de Tormes*. El que adiestra a rateros, vagabundos y delincuentes. Es Fagin, el carterista que enseñó a robar a Oliverio en *Oliver Twist*. Ya lo afirmaba Skinner, «dadme un niño que yo haré de él un criminal o un santo», en el más puro estilo de los planteamientos conductistas. Sus alumnos aprenden mucho y bien, pero suelen acabar mal, o encontrando un alma caritativa que les salva.

13.4. Modelo «Malvado director de orfanato»

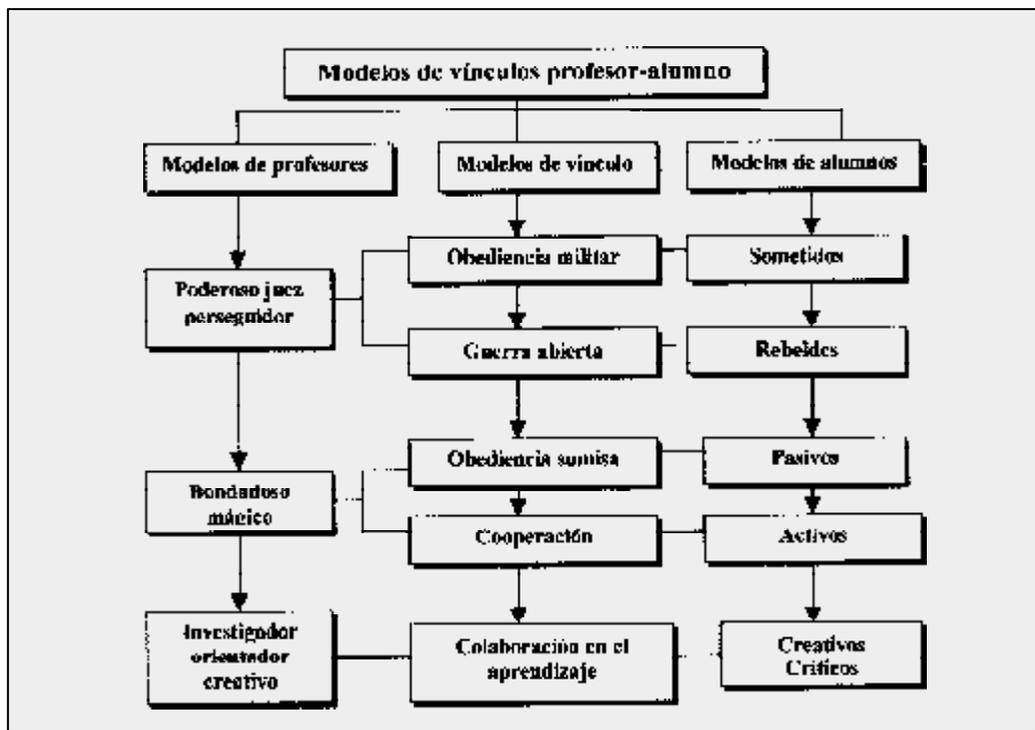
Es el que maltrata conscientemente a sus

alumnos. Suele verse en algunas películas de dibujos animados o en las basadas en novelas inglesas de la época victoriana como *Oliver Twist*. En *Annie*, por ejemplo, los malvados que rigen el orfanato. En *¡Arriba Hazaña!* son todos los profesores del colegio religioso.

Los alumnos suelen responder a este modelo, tanto con el de tipo sumiso o el de rebeldía absoluta.

13.5. Modelo «Maestro del Missisipi»

El profesor que soporta con resignación y, tal vez por ser él mismo esclavo del sistema, todo aquello que sus alumnos tengan a bien o a mal hacerle; corresponde al alumno modelo «jauría». Tolerancia miles de diabluras, bromas y perrerías. Siempre le ganan los alumnos. Lo podemos ver con detalle en películas y comics de Tom Sawyer. Le quitan la peluca, le ponen ranas bajo el sombrero, se le escapan de clase. Todo vale para salvar la idea de que el oficio del alumno está en divertirse y hacer pensar al profesor. La literatura nos ha sumergido en



este estereotipo, posiblemente el más común en la conciencia popular. Tiene también relación con el modelo de alumno «Pasa la tuna...», de nivel universitario pero simpático, cínico y sin estudiar.

13.6. Modelo «Sonrisas y lágrimas»

Acuñado por Julie Andrews, institutriz, monjita en excedencia, que cantando y sin perder ni la sonrisa ni las lágrimas, organiza, educa y forma un coro familiar con sus maleducados e irresponsables pupilos. Su actitud es de ganadora, ya que el coro incluye al, en principio, antipático padre con el que se casa. Corresponde al modelo de alumnos rebeldes al principio y dispuestos a que el mentor se vaya por donde ha venido. Más tarde, milagrosamente, se convierten, y en un *plis-plas* aprenden todo.

13.7. Modelo «Sydney Poitiers»

El maestro es paciente y caritativo; supera el escarnio, incluso el racista, utiliza los métodos más protectores y maternales. Como en *To Sir, with Love* (1967). El modelo podría llamarse también «Mi madre es una santa», pues maestros y maestras son verdaderos padres o madres. Se prodiga mucho en el cine de los años cuarenta y cincuenta en películas muy similares a *El maestro*. Ciertamente existían en aquellos años maestros así.

No es raro ver el arquetipo en películas hagiográficas, de vidas de santos profesores, que al mismo tiempo que la magia y el milagro utilizan su temperamento paternal o maternal para educar a alumnos más con el esfuerzo divino que con el didáctico. Los alumnos suelen corresponder al modelo obediente en plan bueno y sumiso, entremezclados con el modelo «Zipi & Zape».

13.8. Modelo «Guerrero del Antifaz»

Es el héroe tenaz que lucha, por un lado, contra una estructura académica arcaica y conservadora, cuando no despiadada, y contra alumnos, ya sean rebeldes, sumisos, navajeros o cualquier otra especie de las señaladas. Con su tenacidad, paciencia, serenidad, y algún que otro mandoble, saca todo hacia delante y convierte a los alumnos en mansos corderos y al claustro, por muy adverso que fuera al cambio, en ferviente aplaudidor de sus éxitos. Eso sí, todo esto le puede llevar una vida, como en *Adiós Mr. Chips*.

13.9. Modelo «Cascarrabias»

Es un modelo muy común y totalmente aceptado en los medios de comunicación. En general, no suele ser malo, simplemente cumple su papel. Lo vemos en *Los cuatrocientos golpes*, *Amarcord*... y en la mayoría de las películas españolas en las que sale un aula. En algunos casos es el antagonista del modelo «Rompemoldes». Se le ve normalmente en las series españolas de televisión, como contrario al protagonista.

13.10. Modelo «Abuelito dime tú...»

Una vida dedicada a la docencia, contra viento y marea, da como resultado la transformación total de una sociedad, hasta el punto culminante, en el homenaje final, con

banda de música y muchos lloros. No se suele apreciar cómo lo logra didácticamente; tal vez el paso de los años, que todo lo cura. Ejemplo tenemos en *El profesor Holland*, del que parecía que nunca podría enseñar y acabó moldeando el oído, las capacidades musicales y los valores cívicos de buena parte de un pueblo norteamericano. Si le hubieran dado tiempo, cambia al país entero.

Los medios de comunicación contribuyen a la creación y mantenimiento de ideologías de grupo, justificando acciones sociales, ayudando a defender el sistema de valores y por lo tanto a crear, desmontar o preservar estereotipos.

13.11. Modelo «Pigmalión»

Se ve con abundancia en el cine. El profesor que pretende hacer a su alumno a imagen y semejanza. Con calidad cinematográfica en *El pequeño salvaje*, *My Fair Lady* y muchas otras. El alumno, debido a la dureza y ambición de poder del profesor, suele «salir rana» y dar lecciones al mentor.

13.12. Modelo «Rompemoldes»

Suele ser el más satisfactorio para la opinión pública. Lo vimos en la película *El club de los poetas muertos*. Un profesor que ante la incredulidad de los alumnos se arriesga a enfrentar toda la simbología tradicional de un colegio norteamericano. Los alumnos, reaccionan ante este modelo de varias formas, en su mayoría positivas. Sin embargo, la experiencia revolucionaria que entraña engendra desastres, dramas familiares, incluso el suicidio.

A pesar de que los ciudadanos ven favorablemente a este tipo de profesor, tienen cuidado con él. Es precisamente el que deshace más estereotipos, aunque es arquetipo en sí mismo. Los vínculos que crea con los alumnos son

muy positivos, pero la ambivalencia que genera entre los mismos jóvenes provoca rupturas y dramas. Algunos prefieren mantenerse como esclavos que aplicar la libertad con los riesgos que les propone el profesor.

13.13. Modelo «Cachas»

Utiliza la didáctica del deporte o de las artes marciales. El profesor «cachas» que se enfrenta por primera vez en su vida a un grupo de alumnos delincuentes. Soluciona los problemas no precisamente con el afecto ni la cooperación sino por medios un pelín coercitivos, incluso «mamporreros». Su arquetipo es el del vencedor competitivo, que desde la primera secuencia, y sin necesidad de formación docente alguna, soluciona los problemas con la elemental y consabida máxima de que el fin justifica cualquier medio y que «la letra con sangre entra». Arnold Schwarzenegger es un buen modelo de este tipo de profesor, que también se da en profesora.

13.14. Modelo «Profesor rico»

No existe, y si se ha dado en alguna película, será irrelevante, supongo.

• **Enrique Martínez-Salanova Sánchez** es profesor y director del Instituto Andaluz de Estudios Empresariales y vicepresidente del Grupo Comunicar.

Una propuesta para estudiar los valores de la profesión

Estereotipos y valores de los profesores en el cine

Felicidad Loscertales Abril
Sevilla

Si el cine es ante todo un reflejo de la realidad social en la que vivimos, puede entenderse fácilmente su constante recurso a los estereotipos para llegar más a «comunicarse» con su público, ya que éstos permiten el uso de códigos sencillos y accesibles. La autora se sumerge en este trabajo en la identidad profesional de los docentes y sus reflejos en el cine, a través de un análisis de los valores que se transmiten.

En el cine se transmiten valores junto a los estereotipos, que son uno de los elementos básicos de su lenguaje. Es más, desde una perspectiva psicosocial y antropológica, puede afirmarse que los estereotipos llevan, muy frecuentemente, incluidos valores y conceptos ideales anclados en lo que podría llamarse la mente colectiva (Bogdan & Biklen, 1982). Precisamente ésta es la circunstancia que hace que el cine, que debe ser muy económico (no olvidemos que en menos de dos horas ha de contarse toda la historia), los utilice sobre todo en el lenguaje verbal. De manera que, contando con la ayuda de la imagen y manejando estereotipos en los diálogos, la economía de tiempo no interfiere con la riqueza de expresividad que requiere cualquier relato y muy especialmente el cinematográfico.

En una película se entiende el mensaje porque gracias a los sobreentendidos –que el público sabe «leer» en los estereotipos usados–

la narrativa se hace transparente en todos sus sentidos, los manifiestos y los latentes (Casetti, 1989). Y es que el equipo creador de la película va a comunicarse mejor con su público en tanto que maneje unos códigos más sencillos, conocidos y accesibles.

Nuestra propuesta se define entendiendo que el cine es un reflejo de lo que está sucediendo en la realidad social (Ying, 1987). Y en esa misma línea los valores vigentes en esa realidad social están en las películas y se pueden «leer» en sus textos verbales e icónicos (diálogos e imágenes). El lenguaje cinematográfico no sólo presenta la descripción del argumento que idearon el guionista y el director sino que ofrece una clara manifestación de lo que son los planteamientos éticos, las necesidades profundas y las concepciones ideológicas que se están «moviendo» en el presente de la conciencia social. Ésta es una característica que, de forma privilegiada, comparte el cine

con los demás medios de comunicación social.

Los medios de comunicación se integran de tal forma en la dinámica del mundo contemporáneo que no se podrían comprender muchos de los fenómenos de la vida social actual sin su concurso (Gomis, 1991). El juego democrático, por ejemplo, no sería posible sin la libre circulación de la información, ni los conceptos modernos de cultura y educación se entenderían igual sin la presencia activa del periodismo. Aunque se discute mucho si los medios crean la opinión pública o la siguen y confirman, en el estado actual de la cuestión es innegable que existe una relación circular e interactiva entre ambos fenómenos (Loscertales y Marín, 1993).

El juego democrático no sería posible sin la libre circulación de la información, ni los conceptos modernos de cultura y educación se entenderían igual sin la presencia activa del periodismo.

alcance y en su difusión (Cabero y Loscertales, 1998); y finalmente, en los momentos actuales estamos entrando de lleno en el análisis del cine (Loscertales, 1996; Loscertales y Martínez-Pais, 1997; Guil, Núñez y Loscertales, 1997).

La imagen social en la sociedad de la comunicación masiva es un constructo hipotético que se refiere a una serie de conceptos que se suponen presentes en el imaginario social con respecto a ciertas realidades que son importantes para ese cuerpo social (Redonet, 1994; 1997). Se habla en Psicología Dinámica del «inconsciente colectivo» (Erdelyi, 1987), o en Psicología Social de creencias y representaciones sociales y, sobre todo, de «estereotipos».

1. La identidad profesional docente y su reflejo en el cine

En este capítulo pretendemos dar cuenta de algunos de los trabajos de nuestro Grupo de Investigación –*Comunicación y rol docente*– en torno al tratamiento que los medios hacen del profesorado y de la educación, y muy concretamente nos vamos a centrar en la expresión de valores profesionales que hace el cine cuando trata las figuras docentes, los personajes que en las películas representan a profesores y profesoras de todos los niveles y categorías.

Nuestra línea de investigación sobre la imagen social de los profesores se ha centrado, por lo tanto, en el reflejo que los medios dan de la realidad de la docencia y sus protagonistas. Para nuestro trabajo hemos seleccionado en un primer momento la publicidad a través del spot promoción que hizo la Junta de Andalucía sobre la figura del docente (Núñez y Loscertales, 1994; Núñez, 1993). Posteriormente se han hecho estudios sobre la prensa y la televisión como medios más generales en su

Los valores ligados a una profesión en el cine se ponen de manifiesto con gran nitidez en los estereotipos que, como contenidos expresivos, se muestran en los textos de los diálogos de ciertas películas en las que, independientemente de la temática general y el argumento concreto, aparezcan roles profesionales cargados de «significados éticos» y «muy definidos» socialmente (Agar, 1986). En general, se muestra este fenómeno de forma muy llamativa en las películas que son protagonizadas –o en las que simplemente aparecen– por abogados, médicos y profesores. De forma paralela, todo esto es aplicable, en general, a la justicia, los hospitales, y los centros docentes. Se trata de tres actividades profesionales muy significativas en la cultura occidental y en ellas se han depositado muchos de los valores y contenidos ideológicos que sustentan el mundo de hoy (Jung, 1985; Bandura, 1976).

Según todo lo que queda dicho, las líneas de investigación psicosocial sobre el rol docente podrían orientarse a delimitar lo que se denominaría «identidad profesional» utili-

zando un término claramente específico (Loscertales, 1987). Es importante aclarar que no se trata de hacer estudios de personalidad, puesto que no se ha podido demostrar que para ser profesor sea preciso tener un determinado perfil personal o ciertos rasgos característicos (Abraham, 1993). Sin embargo, lo que sí está claro es que el ejercicio de una profesión conlleva determinadas dimensiones a la forma en que la sociedad lo ve y a la vivencia del sí mismo, y eso es lo que se conoce como identidad profesional. Para su análisis hemos estimado muy adecuada la teoría de Lersch (1967) sobre el «sí mismo»:

- Sí mismo del rol, según la posición desde la cual se integra cada sujeto en sus grupos de pertenencia.

- Sí mismo del grupo, por categorización con los demás miembros del grupo y sus ideales, objetivos y normas.

- Sí mismo del espejo, según la imagen que a cada uno le devuelve el colectivo social en el que se desenvuelve.

Desde una aproximación simple, puede afirmarse que en esta investigación se muestra una imagen que corresponde al sí mismo del espejo; el espejo que nos proporciona los medios que son una especie de grandes notarios del mundo actual (Goetz y Lecompte, 1988). Así pues en este trabajo se presenta una selección de valores atribuibles a los profesores hecha a partir del estudio del «cine como espejo del mundo docente» en una amplia colección de películas en las que se pueden encontrar ambientes y personajes relacionados con la vida académica.

También es importante tener en cuenta que lo que aquí se va a exponer a partir de ahora es lo que nos enseña el espejo...

Puede ser que los profesores seamos así, pero también hay que considerar el otro aspecto, la posibilidad de que, a veces, nos pongan enfrente un espejo distorsionado como los de las barracas de feria... por lo tanto, tengamos cuidado al sacar conclusiones ya que nos pueden inducir a error o producirnos penas o alegrías innecesarias.

2. Las películas sobre profesores

Atendiendo ya a los contextos docentes se pueden estudiar numerosas películas que paulatinamente se han hecho para mostrar, defender o propagar ciertos valores muy relacionados con el mundo de la educación y la formación humana: educación para todos (*Leciones inolvidables*), enseñanza y justicia social (*El profe*), discusión metodología/ideología (*El club de los poetas muertos*), la ciencia frente a la superstición (*La herencia del viento*), etc. (Aumont, 1993).

Pero la lectura ha de ser más amplia. El cine que trata de enseñanza y usa a miembros del profesorado y del alumnado como personajes, y hasta como protagonistas, es probable que no se haya construido sólo con una intencionalidad de mejora didáctica o de revisión de la ideología pedagógica. Por lo general se utilizan estos personajes –que son conocidos por todos los ciudadanos– y los escenarios académicos –que nos son familiares porque todos hemos pasado por ellos– para narrar historias con mensajes de más amplio calibre social en los que se pongan de relieve temas importantes y actuales (Barabáchano, 1973) como la infancia en una sociedad que envejece (*La piel dura*), problemáticas sociales hondas y muy enraizadas como el racismo o la marginación (*Crisis en la aulas*), o de difícil incidencia y actualidad como la violencia juvenil (*Mentes peligrosas*). En estos casos es innegable también la presencia de los valores atribuidos a la figura docente y para estudiarlos hemos analizado un amplio número de películas de las que citamos una pequeña selección.

No obstante, hemos encontrado que justamente para poner de relieve la intención del argumento de estas películas, las figuras docentes que aparecen son demasiado manifiestas y en ocasiones rígidas, poco reales. Las dimensiones profesionales de la docencia se ven quizás con más jugosidad y espontaneidad en las otras películas, las de temas no especializados en enseñanza o educación (Casetti y Di Chio, 1994).

La figura del profesor es un tema muy frecuente en las obras cinematográficas y es muy interesante estudiarla cuando aparece en la película formando parte, como un elemento más, del rico entramado argumental de situaciones sociales e historias humanas que allí se presentan (Esteve, 1995).

Sólo pocas veces, como hemos dicho más arriba, se observa que un profesional de la docencia, hombre o mujer (aunque ésta menos veces) sea protagonista de un film por el hecho de ser docente.

De las películas cuyo argumento no toca la enseñanza directamente como eje central hemos analizado también una amplia colección, de la que se ofrece igualmente una breve selección, porque estimamos que es preciso estudiar ambos tipos, las especializadas en enseñanza y las de temática general, para lograr hacernos una idea equilibrada de la imagen que da el cine de los docentes.

3. Los valores de la profesión docente

Lo más destacado y llamativo que se advierte en una primera aproximación, al estudiar los valores de la profesión docente, es una serie de fuertes contrastes –o mejor se podría decir de contradicciones– entre una idealización muy elevada, poética incluso, y la más dura visión de la realidad puesta de manifiesto con tintes que a veces parecen de aguafuerte goyesco o de caricatura agresiva.

A partir de esta doble perspectiva en la que

se enfrentan simétricamente lo ideal y lo real, podemos intentar describir dos series de valores que se presentan generalmente de forma estereotipada por medio del lenguaje verbal y de las imágenes (Núñez y Loscertales 1994a). Estas dos series son: los valores positivos (auténticos y constitutivos de la identidad profesional; más ligados a la imagen ideal aunque también se encuentran en la vida real) y los valores negativos (que podrían definirse como antivalores pero que, desgraciadamente, forman parte de la identidad profesional de los docentes en el desarrollo de su quehacer).

3.1. Valores positivos humanistas

Los maestros y profesores que aparecen en el cine se orientan con una gran mayoría hacia un modelo humanista en el que prima la formación sobre la instrucción (Loscertales, 1991).

De una forma muy enfatizada éste es el modelo que transmiten, en tanto que «ideal», las películas de Italia y España que son del mismo ámbito ideológico. Parece ser que las películas de los dos países, y de una manera semejante todas las europeas (que no son muy abundantes), tienen las mismas raíces grecolatinas en los arquetipos, y judeocristianas en lo ético. No obstante, los valores humanistas aparecen en muchos otros tipos de cine aunque con ciertas matizaciones.

En líneas generales los encontramos con las siguientes dimensiones:

- El profesor lo da todo de sí mismo, trabaja por vocación.
- Es el «salvador» de la humanidad y de cada ser humano.
- Es un formador: educa y transmite ideales y valores además de enseñar las materias del plan de estudios.
- Cálido y próximo: se comunica bien, comprende al alumnado y a sus compañeros.
- Sabe cuidar de su clase y mantenerla con equilibrio entre la disciplina y la libertad.
- Presenta un modelo humano intachable en su personalidad y en su conducta social y profesional.

Ideales elevados

«Una gran misión social»
(Con las notas de embellecimiento que el ideal imprime a lo que se quiere expresar).

Realidad cotidiana

«Una simple profesión»
(Con las dificultades de los trabajos que se basan en relaciones humanas).

3.2. Valores negativos asociados a problemáticas sociales y al malestar docente

El más destacado de los antivalores que aparecen en el cine (síntoma de la crítica social) es la denuncia sobre la separación existente entre lo académico y la realidad de la calle. Un caso interesante es el que aparece en la película *Un intruso en Harvard*, en la que un simple mendigo, con gran sentido común, da lecciones de «vida real» a esa prestigiosa Universidad. Su acusación se centra en destacar el error de formar a la juventud apartándola del acontecer cotidiano para luego volverla a meter en la corriente del río de la vida. Porque lo que sucede es que, a fuerza de separarse y cortarse de lo que es realmente la vida y el desarrollo del acontecer social, los sistemas educativos actuales se cierran en sí mismos y se olvidan de la realidad exterior, la auténtica vida y sus problemas. Eso es lo que de manera caricaturesca y crítica pone de relieve la presencia del mendigo que se ha encontrado la tesis que perdió el brillante y adaptado estudiante de Harvard.

Este ejemplo que acabamos de describir es un antivalor de la educación como sistema, pero por lo que atañe directamente al profesorado se pueden describir (como contraste con los positivos) los siguientes valores negativos:

- El profesorado se siente mal porque está mal conceptualizado y mal pagado.
- Los profesores son autoritarios y distantes (está subidos en la tarima y no se dan cuenta de la realidad).
- Sólo le interesan los conocimientos científicos y no preparan para la realidad.
- Los alumnos y el profesorado no se comunican ni se quieren bien.
- Los profesores son violentos y reciben violencia, tanto los profesores como las profesoras.
- Cometan errores y hasta delitos impropios de lo que se espera socialmente de ellos.

Hay un aspecto muy importante en la lectura del lenguaje cinematográfico que se refiere a su funcionamiento como una ampliación de esa gran bocina que es la comuni-

cación masiva y audiovisual. Y así es cómo la realidad social, cuando es tratada por el cine, puede llegar a pasar de los estereotipos positivos a la caricatura, y una cruel caricatura a veces.

Modelos sangrantes de este tipo de caricatura son los de profesores infelices y «desgraciados» como el típico profesor ridiculizado en *El ángel azul*, el seducido por *Lolita* o el tipo indeciso y poca cosa y también seducido que representa José Luis López Vázquez en *La miel* de Pedro Masó.

Teniendo en cuenta que la sociedad exige del profesorado una conducta moral intachable, se utilizan figuras de profesores como asesinos o delincuentes, para que el estereotipo contradictorio magnifique la situación, (*La profesora*, de M. Donovan, es una asesina increíblemente fría y malvada bajo la apariencia de una docente muy profesional, escrupulosa y cumplidora).

Pero también la deformación caricaturesca puede ser tierna y exageradamente perfecta como la que muestra *Poli de guardería*—nada más antitético que Schwarzenegger cuidando de los críos de una clase de párvulos—en la que, curiosamente, los valores que configuran el mensaje permanecen tan inalterables como en otros tipos de vehículos expresivos más serios o tradicionales: los nenes de la guardería necesitan amor y atención y esta demanda prende en el personaje y «despierta su vocación docente».

4. Algunos ejemplos

Las palabras, el lenguaje en su más directo sentido, son los símbolos privilegiados del pensamiento pero cuando van, como en el cine, acompañadas de todo un marco icónico son también rica expresión de los sentimientos y emociones. Por eso, en nuestras investigaciones sobre los valores docentes a través de los estereotipos hemos tenido un especial cuidado al estudiar los diálogos (Loscertales y Martínez-Pais, 1997).

En los textos de los diálogos que se presentan a continuación se pueden ver unas mues-

tras evidentes de las ofertas de valores docentes en el cine, tal como las venimos exponiendo:

4.1. *Cabezota (1982)*

Dirigida por F. Lara Palop, basada en *Capodiferro* de Fausto Tozzi (Ediciones Paoline de Milán). Es una película que trata la proclamación de la Ley de Instrucción Pública de 1857 (Ley Moyano) que ordena por primera vez que la primera enseñanza elemental sea obligatoria desde 6 a 10 años para todos los españoles. Al pueblo de Beleño llega la nueva maestra, esforzada y vocacional dispuesta a hacerse cargo de la escuela. Tiene un percance por la carretera, se desboca el caballo asustado por los tiros de una cacería y ella se desmaya. El Cabezota, un aldeano del pueblo, y su hijo la recogen y cuando se recupera, en casa de ellos, les da las gracias y se identifica entablándose entre los tres el siguiente diálogo:

– *Maestra*: Perdone que no me haya presentado todavía. Soy Ana García, la maestra destinada a este pueblo.

– *Cabezota*: ¿La maestra? ¿La maestra de qué?

– *M.*: De la escuela... Soy yo quien enseñará a su hijo a leer y a escribir... Comprendo su asombro, seguramente esperaban un maestro con barba y todo...

– *C.*: ¿Así que esa historia de la escuela es verdad?

– *M.*: Claro que es verdad... Pero, ¿qué pasa, no se alegra?

– *C.*: ¿Alegrarme de qué? ¿Qué se lleven a mi único hijo y le llenen la cabeza de tonterías!

– *M.*: Leer, escribir y hacer cuentas no son tonterías.

– *C.*: Puede ser pero a nosotros no nos sirve para nada. El chico es mío y lo que necesita para vivir se lo enseño yo mejor que nadie.

– *Niño*: Es verdad, yo sé cazar y pescar.

– *M.*: Perdone que le contradiga, pero los niños no pertenecen sólo a sus padres sino también a la sociedad, al Estado...

– *C.*: Al fisco ese, ¿no?

(La maestra camina y dice al aproximarse a la puerta)

– *M.*: Su hijo tendrá que ir a la escuela. Es una ley.

(Y más adelante repite)

– *M.*: Mándele a la escuela... Hágame caso, es por su bien.

(Ya fuera de la casa y una vez subida al caballo, Cabezota le dice a la maestra):

– *C.*: Consejo por consejo, ¿por qué no se vuelve a su casa a hacer calceta en vez de ir torturando a tantos niños inocentes?

– *M.*: El estudio no es una tortura. Quizás lo sea para usted que es la persona más... testaruda que he visto nunca...

– *C.*: En eso tiene razón, por algo me llaman «Cabezota».

– *N.*: Y a mi «Cabezota segundo».

– *C.*: Y le digo que mi hijo no irá a la escuela.

– *M.*: Ya lo veremos.

– *C.*: Ya lo veremos.

– *N.*: Ya lo veremos.

4.2. *Bienvenido Mr. Marshall (1952)*

Dirigida por Luis García Berlanga –primera película del director–. Nos narra los sucesos que ocurren en un pueblo (Villar del Río) por el anuncio de la llegada de los americanos y los supuestos regalos que van a traer. A partir de ahí, se nos van mostrando las diferentes reacciones de los habitantes del pueblo, desde el alcalde, que debe organizarlo todo para dar una buena impresión; el cura, que se opone porque piensa que son unos pecadores; un hidalgo descendiente de los conquistadores del nuevo mundo que por cuestiones de honor de antiguas guerras no quiere saber nada de ellos al considerarlos unos salvajes; o los habitantes del pueblo que piensan en los americanos como los reyes magos. En la película sólo aparece una figura docente. Ésta es la de la señorita Eloísa, la maestra del pueblo. Lo primero que sabemos de ella se dice al principio de la película. El narrador nos describe una escuela pequeña con niños sin padres exigentes, de la cual la señorita Eloísa es la maestra.

Narrador: La señorita Eloísa, la maestra, es muy mona, es muy buena, es muy lista, y aún esta soltera, a pesar de lo cual, y aunque sea primavera, multiplica siempre sin equivocarse.

4.3. *Rebelión en las aulas (1966)*

Dirigida por Peter Bogdanovich, fue una película muy celebrada que ha marcado época en el cine de enseñanza. Protagonizada por Sidney Poitiers ha tenido una segunda versión, en 1994, en la misma línea de valores positivos en que un profesor es el redentor de alumnos marginados y agresivos. El protagonista es el profesor Tukheray, un ingeniero sin trabajo que acepta un puesto docente en una escuela de suburbios en Londres.

En esta escena, en la sala de profesores, el profesor novato comenta sus primeras clases con dos compañeros, Weston –pesimista y

negativo– y Bell, realista y algo más optimista:

– *Weston:* No se preocupe, todavía falta lo peor... Ahora le están dando lo que se llama el trato de silencio.

– *Tukheray:* ¿Cuál es la segunda fase?

– *W.:* Pues a no ser que recurra a la «magia negra» esos muchachos tienen multitud de trucos.

– *Bell:* ¿Y por qué se dedica a la enseñanza?

– *T.:* ¡Ah! Es bueno tener cualquier clase de empleo. Pero no les estoy enseñando nada. No paso de las primeras lecciones.

– *B.:* No se preocupe, su clase acabará pronto y la próxima será mejor.

– *W.:* Será exactamente igual o probablemente peor (ríe con malicia).

– *T.:* ¿Y qué solución le da usted?

– *W.:* ¡Lo que necesitan es una buena paila!

Películas centradas en la educación y la enseñanza

- *A mí no me mire usted*, de José Luis Sáenz de Heredia, 1941.
- *Adiós Mr. Chips*, de Sam Wood, 1939.
- *Cabezota*, de F. Lara Palop, 1982.
- *Carros de fuego*, de Hugh Hudson, 1981.
- *Conducta inmoral*, de Georg Miller, 1993.
- *Contracorriente*, de Robert Mulligan, 1967.
- *Crisis en las aulas*, de L. Johnson, 1967.
- *Curso del 84*, de Mark L. Lester, 1990.
- *Curso del 99*, de Mark L. Lester, 1993.
- *Desmadre a la americana*, de J. Landis, 1978.
- *Diario de un rebelde*, de Scott Kalvert, 1995.
- *El club de los poetas muertos*, de Peter Weir, 1986.
- *El caso McMartin*, de Mick Jackson, 1995.
- *El hombre de los caramelos*, de G. Cates, 1992.
- *El Profe–Cantinflas–*, de M. Delgado, 1955.
- *El sustituto*, de Robert Mandel, 1996.
- *El maestro de escuela*, de Claude Berri, 1981.
- *El colegial*, de Buster Keaton, 1927.
- *El pequeño salvaje*, de François Truffaut, 1965.
- *Escándalo en las aulas*, de P. Glenville, 1962.
- *Escuela de jóvenes rebeldes*, de John G. Avildsen, 1989.
- *Falso testimonio*, de Allan Metzger, 1995.
- *Harvard, movida americana*, de S. Miner, 1986.
- *If*, de Lindsay Anderson, 1968.
- *Jack*, de Francis Ford Coppola, 1996.
- *Jonás que tendrás 25 años en el año 2000*, de A. Tanner, 1976.
- *La calumnia*, de William Whiler, 1956.
- *La terrible Miss Dove*, de Henry Koster, 1955.
- *La piel dura*, de François Truffaut, 1977.
- *Lecciones inolvidables*, de John F. Cart, 1987.
- *Los chicos de Preu*, de Pedro Lazaga, 1967.
- *Los días del pasado*, de Mario Camus, 1978.
- *Mentes peligrosas*, de John N. Smith, 1995.
- *Polí de guardería*, de Ivan Reitman, 1992.
- *Profesor a mi medida*, de A. Bergman, 1981.
- *Profesor Holland*, de Stephen Hereck, 1995.
- *Rebelión en las aulas*, de P. Bogdanovich, 1967.
- *Rebelión en las aulas II*, de R. Stenta, 1996.
- *Semillas de maldad*, de Richard Brooks, 1955.
- *Semillas de rencor*, de John Singleton, 1995.
- *The nutty professor*, de Tom Shadyac, 1997.
- *Todo en un día*, de John Hughes, 1986.
- *Un yanqui en Oxford*, de Jack Comway, 1938.
- *Violación en las aulas*, de Paul Aaron, 1983.

– *T.*: A mí, la verdad, es que me dan lástima. La mayoría apenas saben ni leer.

– *W.*: Es usted un ingenuo, mi querido colega. Dentro de nada estarán gozando el doble que usted y que yo. ¡Lástima! Serán parte feliz del gran Londres sucio, analfabetos y malolientes, y vivirán encantados. Hoy día es una desventaja haber recibido una educación.

– *T.*: Señor Weston, eso es ridículo.

– *W.*: Pero verdad, así que ya puede armarse de filosofía si quiere conservar la razón.

4.4. Semillas de rencor (1958)

Dirigida por John Singleton. Es una película que intenta demostrar cómo pueden eliminarse los prejuicios racistas en la educación, procurando ante todo que sean los propios alumnos marginados los primeros que los pierdan. El tratamiento de la figura docente es muy convencional pero interesante: Se trata del típico profesor áspero y gruñón que esconde un corazón de oro y una mente recta. Comienza tratando mal en apariencia a los

alumnos, pero lo que hace es utilizar estímulos muy fuertes para sacarlos de su inercia.

– *Profesor*. Este curso será como cualquier cosa en la vida; será lo que ustedes hagan de él (alza un poco la voz) y no soy una niñera. Señoras y señores no me hagan perder el tiempo. Recuerden (se agacha y se dirige directamente a Malik), nadie les va a tratar de una manera especial sólo porque sean negros (se levanta y empieza a caminar entre sus alumnos) o blancos, o hispanos, o indios o asiáticos, porque sean mujeres o porque no hayan podido descansar lo suficiente la noche anterior (esto último lo dice mirando a un chaval que se quedó dormido) o porque sean... ¿Qué es usted? (Señala a Kristen).

– *Kristen*: No lo sé.

– *Profesor*. Exacto.

5. Referencias

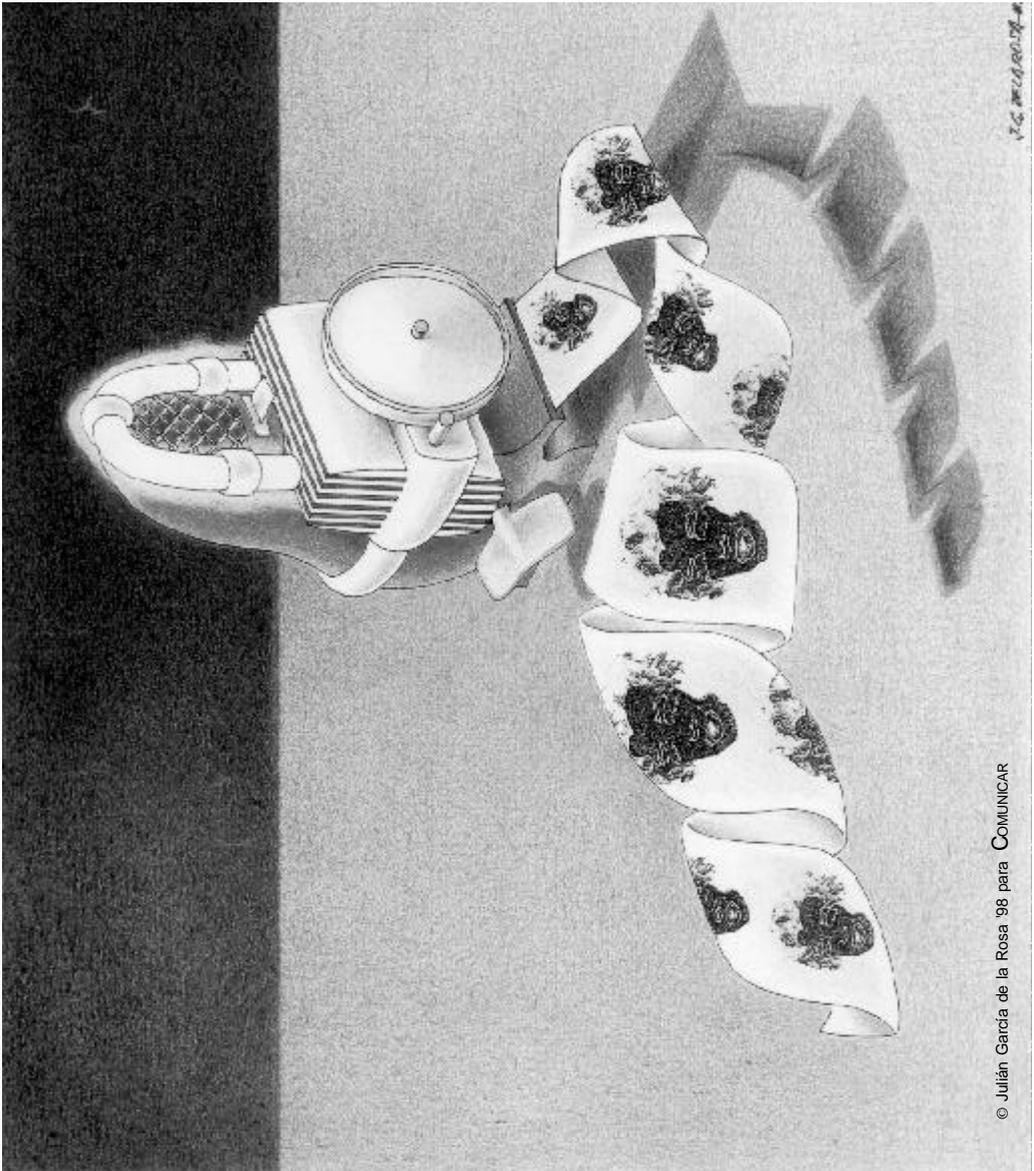
ABRAHAM, A. (1993): La personalidad de los profesores, en JUIDÍAS, J. y LOSCERTALES, F. (Eds.): *Aspectos psicossociales del rol docente*. Sevilla, Muñoz Moya y Montaveta; 12-43.

Películas con personajes relacionados con la profesión docente

- *Adivina quién viene esta noche*, de S. Kramer, 1967.
- *Amarcord*, de F. Fellini, 1973.
- *Au revoir les enfants*, de Louis Malle, 1967.
- *Canción de cuna*, de José Luis Garci, 1994.
- *Calabuch*, de L. García Berlanga, 1956.
- *Capitanes intrépidos*, de V. Fleming, 1937.
- *Carta a tres esposas*, de J.L. Mankiewicz, 1948.
- *Cartas a Iris*, de Martin Ritt, 1989.
- *Cinema Paradiso*, de G. Tornatore, 1989.
- *Del rosa al amarillo*, de Manuel Summers, 1963.
- *Doctor me gustan las mujeres, ¿es grave?*, de Ramón Fernández, 1973.
- *El muro (Pink Floyd)*, de Allan Parker, 1982.
- *El último viaje de Robert Rylands*, de Gracia Quejeta, 1994.
- *El globo rojo*, de Albert Lamorisse, 1953.
- *El país del agua*, de Stephen Gyllanhall, 1993.
- *El amor tiene dos caras*, de B. Streisand, 1996.
- *El hombre de moda*, de F. Méndez Leite, 1980.
- *El sentido de la vida*, de Monty Python, 1982.
- *Esencia de mujer*, de Martin Bres, 1993.
- *Esplendor en la hierba*, de Elia Kazan, 1961.
- *Forrest Gump*, de Robert Zemekis, 1994.
- *Grease*, de Randall Kleiser, 1978.
- *Grease II*, de Patricia Birch, 1982.
- *Hijos de un dios menor*, de Randa Haines, 1986.
- *Historias de la radio*, de J.L. Sáenz de Heredia, 1949.
- *La guerra entre los Tate*, de Lee Phillips, 1977.
- *La ley de la calle*, de F. Ford Coppola, 1983.
- *La hija de Ryan*, de David Lean, 1970.
- *La miel*, de Pedro Masó, 1979.
- *La herencia del viento*, de Stanley Kramer, 1951.
- *Los cuatrocientos golpes*, de F. Truffaut, 1959.
- *Los puentes de Madison*, de Clint Eatswood, 1995.
- *Los juncos salvajes*, de André Techine, 1994.
- *Muerte de un ciclista*, de J. Antonio Bardem, 1955.
- *Noticias a las once*, de Mike Rober, 1986.
- *Quiz Show (El dilema)*, de Robert Redford, 1994.
- *Rachel*, de Paul Newman, 1962.
- *Rebelión en las ondas*, de Allan Moyle, 1990.
- *Shine*, de Scott Hicks, 1996.
- *Té y simpatía*, de V. Minelli, 1956.
- *Tormenta mortal*, de Frank Bronzage, 1940.
- *Un lugar en el mundo*, de A. Aristarain, 1991.

- AGAR, M. (1986): *Speaking on Ethnography*. Beverly Hills, Sage Publications.
- AMOUNT, J. y MARIE, F. (1993): *Análisis del film*. Barcelona, Paidós.
- BANDURA, A. (1976): *Social Learning Theory*. New York, Hall.
- BARABÁCHANO, C. (1973): *El cine, arte e industria*. Barcelona, Salvat.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1982): *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston, Allyn and Bacon.
- BORDWELL, D. (1995): *El significado del filme*. Barcelona, Paidós.
- BORDWELL, D. y THOMPSON, K. (1995): *El arte cinematográfico*. Barcelona, Paidós.
- CABERO, J. y LOSCERTALES, F. (Eds.) (1998): *¿Cómo nos ven los demás? La imagen del profesorado y la enseñanza en los medios de comunicación social*. Sevilla, Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- CASETTI, F. y DI CHIO, F. (1994): *Cómo analizar un film*. Barcelona, Paidós.
- CASETTI, F. (1989): *El film y su espectador*. Madrid, Cátedra.
- ERDELYI, M. (1987): *Psicoanálisis. La psicología cognitiva de Freud*. Barcelona, Labor.
- ESTEVE, J. y OTROS (1995): *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona, Antrophos.
- GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1988): *Emografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- GOMIS, L. (1991): *Teoría del periodismo*. Barcelona, Paidós.
- GUIL, A.; NÚÑEZ, T. y LOSCERTALES, F. (1997): «Teacher Confronting in the Spanish Educational System. (Teachers and LOGSE Seen through Humor)», en BAIN, B. y OTROS (Eds.): *Psychology and Education in the 21st Century Proceedings of the 54th Annual Convention International Council of Psychologists*, Canadá.
- JUNG, C. (1985): *El hombre y sus símbolos*. Barcelona, Paidós.
- LERSCH, P. (1966): *Psicología Social*. Barcelona, Scientia.
- LILLO REDONET, F. (1994): *El cine de romanos y su aplicación didáctica*. Madrid, Clásica.
- LILLO REDONET, F. (1997): *El cine de tema griego y su aplicación didáctica*. Madrid, Clásica.
- LOSCERTALES, F. (1987): *La otra forma de ser profesor*. Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- LOSCERTALES, F. y OTROS (1996): «Los estereotipos en el cine: La imagen social del rol docente», en MARÍN, M. y MEDINA, F. (Comps.): *Psicología del desarrollo y de la educación. La intervención psicoeducativa*. Sevilla, Eudema; 501-508.
- LOSCERTALES, F. y MARTÍNEZ-PAIS, F. (1997): «El cine como espejo de la realidad social», en M. Bernal y OTROS (Eds.): *Realidad y ficción en el discurso periodístico*. Sevilla, Padilla.
- LOSCERTALES, F. y MARIN, M. (1993): *Dimensiones psicosociales de la educación y de la Comunicación*. Sevilla, Eudema.
- LOSCERTALES, F. (1991): «Guía didáctica. Los profesores, los niños y el colegio... (Un estudio de 'La piel dura' de F. Truffaut)», en PEIRÓ, J.M. y OTROS (Eds.): *El estrés de enseñar*. Sevilla, Alfar.
- NÚÑEZ, T. y LOSCERTALES, F. (1994): «La imagen del profesor, ¿roles o estereotipos?. Un estudio a través de la prensa», en BLÁZQUEZ, F.; CABERO, J. y LOSCERTALES, F. (Eds.): *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la educación*. Sevilla, Alfar; 227-234.
- NÚÑEZ, T. y OTROS (1993): «Publicidad y educación: un anuncio televisivo sobre el rol del profesor en la sociedad actual», en LOSCERTALES, F. y MARÍN, M. (Eds.): *Dimensiones psicosociales de la educación y de la comunicación*. Sevilla, Eudema; 429-438.
- NÚÑEZ, T. y MARTÍNEZ-PAIS, F. (1998): «¿Es una broma ser docente? Estudio del humor sobre el profesional docente», en *Comunidad Educativa*, 249; 6-15.
- NÚÑEZ, T. y LOSCERTALES, F. (1994): «Teachers Professional Identity», en COMUNIAN, A. & GIELEN, U. (Eds.): *Advancing Psychology and its Applications. International Perspectives*. Milano, Franco Agnelli; 240-249.
- YING, D. (1987): *Case Study Research. Design and Methods*. Beverly Hills, Sage Publications.

• **Felicidad Loscertales Abril** es catedrática de Escuela de Psicología Social de la Universidad de Sevilla.



© Julián García de la Rosa '98 para COMUNICAR

Los profesores vistos por la prensa. De la realidad al mito social

Trinidad Núñez
Sevilla

En el mundo actual, nuestro contacto directo con la realidad está marcado especialmente por la presencia de los medios de comunicación, hasta el punto que se afirma que la realidad social no es tal si no está mediada o narrada, apreciada o contada, evaluada o expuesta por ellos. Partiendo de este supuesto, la autora de esta colaboración analiza cómo son vistos los profesores por los medios de comunicación, en especial por la prensa diaria, a través de una sugerente investigación realizada en la Universidad de Sevilla.

1. La imagen social en la sociedad de la comunicación masiva

Es por todos aceptado que la sociedad actual no puede ser entendida sin los medios de comunicación de masas que, en gran medida, la configuran. A medida que los procedimientos y sistemas de comunicación se han ido desarrollando y se han convertido en medios de masas, su influencia se ha dejado sentir sobre un creciente número de personas, porque la mayoría de las personas que vivimos en este planeta tenemos la posibilidad de recibir a la vez los mismos mensajes (Jiménez, 1985). Las masas aparecen como tales con la Revolución Industrial, responsable de provocar movimientos migratorios de importancia: gran cantidad de trabajadores emigran a las ciudades dejando des pobladas las zonas rurales. La

comunicación de masas no puede existir sin las masas, sin ellas no podríamos hablar de medios de comunicación. La comunicación de masas significa una *masificación* de la información y de la cultura (Urrutia, 1990; Munné, 1980). El fenómeno de la generalización de los medios de comunicación ha permitido, a nuestro juicio, la democratización de la información en una comunicación que ya todos llamamos «planetaria». Una de las consecuencias más claras es que consigue proporcionarnos unos instrumentos comunes que facilitan el diálogo entre culturas y sociedades. Otra consecuencia inmediata es una creciente homogeneidad. De esta manera, puede asegurarse que los medios, en alguna medida, tienden a hacernos más iguales. Sin embargo, se impone una reflexión: si esa igualdad (deseable) com-

porta también una uniformidad (no deseable si entendemos la palabra uniformidad en su sentido más peyorativo).

Si los detractores de los medios no han dejado de subrayar el poder manipulador que sustentan, tampoco han podido negar su contribución a la conciencia crítica del ciudadano, desde el mismo momento en que hizo su entrada en el mundo actual. Tomando esta perspectiva, los ciudadanos pueden sentirse sujetos-protagonistas en la construcción de los asuntos públicos.

1.1. Los medios de comunicación de masas y la realidad social: el profesorado

Se podría matizar la premisa, antes defendida, sobre la importancia presencial en la sociedad de los medios de comunicación. Podríamos llegar a decir que la realidad social no es tal si no está mediada o narrada, apreciada o contada, evaluada o expuesta por ellos. Es más, se podría llegar a decir que no es posible construir la realidad del mundo si no se cuenta con ellos. La política, la opinión pública en general e incluso la sensibilidad de las personas serían muy diferentes, casi seguro, sin su presencia. Si utilizamos la memoria histórica, podemos encontrar que los intentos de hacer que una comunidad entre en contacto con su realidad diaria (sobre todo si pensamos en el mundo rural o en comunidades religiosas) ha correspondido tradicionalmente a instrumentos como la campana (tocada para avisar que se podía acudir a misa o para informar de la existencia de algún peligro como el fuego) o elementos comunicativos muy simples, como el pregón o el bando. En el mundo actual, nuestro contacto directo con la realidad está también marcado por la información, pero una información que llega a través de otros «instrumentos» más elaborados y potentes: la radio, la prensa, la televisión...

Si los detractores de los medios no han dejado de subrayar el poder manipulador que sustentan, tampoco han podido negar su contribución a la conciencia crítica del ciudadano en el mundo actual.

Siguiendo un informe de la UNESCO podemos decir metafóricamente que los medios de comunicación son el sistema nervioso de las sociedades contemporáneas, porque resultan imprescindibles para sus actividades, en particular de índole económica, política y sociocultural. Así pues, podemos afirmar que «lo que los medios de comunicación de masas hacen es ofrecernos el presente social... Sin ellos, el presente social resultaría pobre, encogido...» (Gomis, 1991: 14).

En la actualidad todo se transforma de manera rápida, vertiginosa... y los medios de comunicación facilitan la asimilación de este cambio ofreciendo una información suficiente o provocando y estimulando a la sociedad para que busque (o solicite) esa información. La información así debe ser entendida como una necesidad de carácter social,

un servicio público (Mota, 1988). Y este aspecto queda resaltado en las sociedades urbanas donde la falta de espacios de intercambio social y la soledad son dos factores que contribuyen de forma extraordinaria a la «dependencia informativa»: al encuentro individual con la noticia televisada, radiada o leída a través de un diario.

Este encuentro «se convierte en un espacio propio, en un espacio íntimo que nos muestra buena parte de la realidad social a través de sus noticias, sus programas, emisiones, reportajes, etc.» (Bueno, 1996: 14).

En esto radica la importancia psicosocial de la información, porque es capaz de proporcionar, entre otros:

- Datos relativamente fiables sobre parcelas de la realidad.
- Un marco de referencia para evaluar nuestras opiniones sobre asuntos públicos.

La información, y por extensión la comunicación social, influye en el acercamiento de

las ideas tanto en los grupos de la misma sociedad como en los de sociedades diferentes, ya que la información no sólo tiene un contenido ideológico sino también de uso, de movilización y de organización.

Elevándonos a un cierto nivel de filosofía social, podríamos entender que el profesorado es, fundamentalmente, un representante de la sociedad. La profesión docente se desarrolla, evidentemente, en este marco y «la aceptación social y la valoración del éxito o el fracaso de una institución como la escuela depende, entre otras cosas, de las expectativas que la sociedad proyecte sobre ella» (Esteve, 1995: 260). Desde este punto de vista, este colectivo de profesionales debe ser consciente de que ha de ofrecer respuestas a una serie de demandas sociales, de expectativas de la sociedad. Por lo tanto, la sociedad le exige, espera de él, le pide... Y es aquí donde el panorama real de esas expectativas sociales, a través de un amplificador tan cualificado como el de los medios de comunicación de masas, se convierte en un elemento de inestimable valor para su análisis.

En esta línea, podemos plantear que los medios de comunicación en general –y particularmente la prensa– se convierten en instrumentos a través de los cuales la sociedad analiza y critica situaciones donde están presentes los docentes. Pero a la vez, la información canalizada refleja, de alguna manera, lo que la sociedad espera de ellos, produciéndose entonces una retroalimentación continua y dinámica. El profesorado debe conocer lo que está en el imaginario colectivo. El mito social es una realidad y genera una realidad. ¿Qué realidad es la que nos presenta la prensa sobre el profesorado español?, ¿qué dice la prensa sobre los

profesores?, ¿qué dice el propio colectivo profesional sobre sí mismo? Compartimos con los historiadores que detrás de un mito subyace siempre una serie de interrogantes no respondidos. Interrogantes que, para nosotros, son un punto de partida y una invitación para la reflexión y el análisis.

1.2. Los profesores vistos por los medios de comunicación de masas

Como hemos dicho en otro momento, la sociedad actual es mucho más sensible a la valoración de las profesiones que se integran en ella (medicina, judicatura, periodismo...) que hace unos años. La comunidad general, que desde luego en el momento actual es más crítica, posiblemente porque es más madura, es capaz de poner en marcha mecanismos para analizar los servicios prestados por los profesionales que la integran. Y la prensa diaria se ha convertido en un vehículo de expresión habitual donde estos juicios, valoraciones, demandas y expectativas son puestos de manifiesto. No es difícil encontrar en alguna página de cualquier diario, en cualquier época del año y a través de cualquier género periodístico, una queja, una reflexión, una petición, una esperanza... relacionada con alguna de las profesiones antes citadas.

El trabajo del docente no está exento de este fenómeno. No se puede olvidar que es un trabajo que siempre se desarrolla en marcos sociales, «de cara a la galería» y por tanto, abiertamente sometido a la crítica y evaluación social. Y ese reflejo que la realidad profesio-

nal produce es conducido a la comunidad general por el «espejo» que proporcionan los medios de comunicación.

Si nos vamos a la raíz misma de la palabra

¿Qué realidad es la que nos presenta la prensa sobre el profesorado español?, ¿qué dice la prensa sobre los profesores?, ¿qué dice el propio colectivo profesional sobre sí mismo? Compartimos con los historiadores que detrás de un mito subyace siempre una serie de interrogantes no respondidos.

«mito» (del latín: «aquello que es transmitido»), la pregunta que nos hacemos es: ¿qué mitos transmiten los medios de comunicación sobre los profesores? Nuestro grupo de investigación ha realizado diversos trabajos de investigación sobre los profesores (Núñez y Loscertales, 1994a y 1994b; Núñez, Loscertales y Vayón, 1993 y 1994; y otros). De entre ellos, y, a modo de ejemplo, podemos citar un Proyecto financiado por el CIDE: «¿Cómo nos ven los demás? La imagen del profesorado y de la enseñanza a través de los medios de comunicación social». Entre otros muchos aspectos, estudiamos la imagen (como proyección icónica y como valor connotativo) que la televisión ofrece de los profesores. Una de las conclusiones obtenidas señala que el profesorado no es noticia cuando cumple su tarea, porque de este rol social se espera la perfección y el espíritu de servicio incondicional (Cabero y Loscertales, 1998). Sólo es noticiable si se genera algún problema que revele fallos que, aun siendo humanos son imperdonables en alguien que debe representar ante la sociedad la figura de un profesional sin fisuras.

Otro estudio en el que hemos participado y que podemos mencionar ha estado relacionado con la publicidad institucional. Concretamente con el análisis de un spot que patrocinó la Junta de Andalucía –Consejería de Educación– cuyo lema fue «Enseñar, qué gran tarea». Analizando este anuncio publicitario (interrumpido, a nuestro juicio, antes de tiempo) pudimos llegar a la conclusión de que se pone de relieve la significación social del rol docente, la importancia de la tarea educativa y el esfuerzo de las personas concretas que se han profesionalizado en esa tarea: los profesores. Puede «leerse» una clara intención de definir el rol profesional docente con unos rasgos muy positivos. Este hecho nos lleva a

Una de las conclusiones obtenidas señalan que el profesorado no es noticia cuando cumple su tarea, porque de este rol social se espera la perfección y el espíritu de servicio incondicional.

deducir que, además de ser un anuncio dirigido al público en general (a la comunidad), se esperaba que fuera «leído» por los propios profesionales (¿quizá para elevar su dañada autoestima?) (Núñez y otros, 1993). En estos estudios y otros varios, hemos podido verificar que la imagen que del profesorado tiene el «público» (usuario de los medios de comunicación) proviene de tres fuentes, fundamentalmente:

- De la proyección de sus propios problemas y dimensiones vitales.
- De los recuerdos de la infancia y posiciones actuales (regresión al rol de alumno).
- De las exigencias y expectativas formuladas por la sociedad (Loscertales, 1997).

Quedándonos con el tercer aspecto, que es el que encontraríamos en la prensa, y haciendo un rápido recorrido por las expectativas que la sociedad vehiculiza a través de la prensa diaria desde 1890 a 1980, encontramos en Esteve y otros (1995) que:

- En 1890 la prensa apenas dedica atención al profesorado. En todo caso cuando aparece, lo hace en forma de «ideal».
- En 1920 igualmente se presta poca atención al profesorado. En todo caso, la dedicación se reviste de un carácter administrativo.
- En 1950 se produce un cambio a nivel cualitativo, aunque a nivel cuantitativo no hay debate.
- En 1980 el profesorado es objeto frecuente de atención por parte de la prensa, aunque se usan estereotipos conflictivos.

2. El caso de la prensa

Por la importancia del tema, hemos querido ahondar en el análisis de lo que ese espejo de la realidad que son los medios de comunicación de masas y dentro de ellos lo que la prensa recoge sobre los profesionales de la

educación. Y, en efecto, la prensa ejerce dentro del conjunto de los medios un valor específico y predominante: «La comunicación escrita a partir de este momento ha pasado de la minoría a la mayoría» (Pérez Serrano, 1984: 13). La prensa permite un tratamiento complejo de los problemas así como una reflexión más profunda. Se puede afirmar, si realizamos una comparación con el medio televisivo por ejemplo, que la prensa permite una acción más profunda, elaborada y eficaz y, por lo tanto, el impacto en el público es más consciente y duradero.

A modo de ilustración de la importancia que adquiere la prensa, podemos señalar que en España se supera por primera vez la barrera de los cuatro millones de ejemplares como media diaria en 1993. Como confirma el Informe Fundesco (1994), entre 1987 y 1993 se produce un despegue progresivo de la venta de periódicos, igualándonos en consumo con Grecia y aproximándonos al consumo de periódicos de Italia y Francia. Sin embargo, también hay que subrayar que después de diez años en los que los lectores de periódicos han aumentado de forma progresiva e ininterrumpida, en 1996 se registra la primera involución del índice de lectura (datos que recogemos del *VIII Informe Anual sobre la situación de los medios de comunicación* que Fundesco presenta).

Con esta involución, frenada en parte por el aumento de ventas de diarios deportivos, se cierra el proceso por el que nuestro país ha conseguido llegar a 110 periódicos/1000 habitantes, sobrepasando el umbral del desarrollo (la lectura de periódicos es uno de los parámetros por los que se mide el nivel de desarrollo de un país) fijado por la UNESCO en 100 periódicos/1000 habitantes.

2.1. La prensa (espejo de la realidad) como emisor de rol para la profesión docente

Partiendo de que en la actualidad más inmediata, el profesorado de los países desarrollados atraviesa por unos momentos de evolución (por no decir de crisis), en gran medida debida a los cambios sociales que se han venido produciendo en los últimos veinte años, hemos querido, en un nuevo empeño investigador, dar respuesta a la pregunta: ¿Cuál es la imagen social del rol docente en la frontera del siglo XXI? Esta pregunta inicial nos llevó a plantearnos una serie de objetivos que podemos resumir en dos:

- Delimitar cuál es el rol del profesorado no universitario a través del estudio de lo que un emisor de rol (como es la prensa) emite en un período significativo para la educación como es el sexenio 1990-1996 (desde la promulgación de la LOGSE hasta que la Educación Primaria queda totalmente implantada).

- Contrastar las expectativas que emite la prensa con las expectativas que emite la LOGSE y con lo que los profesores sienten y perciben de sí mismos como colectivo profesional.

Teniendo estos objetivos presentes, fijamos tres presupuestos de partida:

1. Prensa y LOGSE emiten unas expectativas diferentes entre sí sobre el rol profesional docente.

2. Los profesores emiten, sobre su propio rol profesional, unas expectativas diferentes a las de la prensa y a las de la LOGSE.

3. Del estudio comparado entre los tres conjuntos de expectativas se podrán deducir bases para la comprensión de la problemática actual en la identidad profesional docente.

Una vez elaborados los presupuestos de

El profesorado de los países desarrollados atraviesa por unos momentos de evolución (por no decir de crisis), en gran medida debida a los cambios sociales que se han venido produciendo en los últimos veinte años. ¿Cuál es la imagen social del rol docente en la frontera del siglo XXI?

partida, determinamos el campo de estudio que subdividimos en tres bloques: textos periodísticos, textos normativos y grupos de profesores. Con respecto a los textos periodísticos, hemos de destacar que la fuente del material ha estado formada por la prensa diaria y sus semanarios extraordinarios. Concretamente por *El País* (periódico de ámbito nacional), *ABC* y *Diario 16* (periódicos de ámbito regional), *El Correo de Andalucía* y el *Ideal* de Granada (de ámbito local) junto con *El País Dominical*, *Blanco y Negro* y *Gente*. El periodo de estudio ha sido desde octubre de 1990 (momento en el que se promulga la LOGSE) a octubre de 1995 (ya que en el curso 1995-96 queda implantada totalmente la Educación Primaria en nuestro país). Con respecto a la LOGSE, hemos accedido a los textos legales completos publicados por la Administración Educativa (BOE de 3 de octubre de 1990). Los grupos de discusión de profesores han sido cuatro, formados por siete miembros cada uno. Todos ellos profesores no universitarios pertenecientes tanto a Educación Infantil como a Primaria y Secundaria y con diferentes años en el desempeño de la función docente.

Hemos procurado utilizar una combinación de metodologías (cualitativa/cuantitativa) con el fin de incorporar al estudio las ventajas que poseen cada una de ellas. De esta manera, los datos procedentes tanto de la prensa como de la LOGSE han sido sometidos a tratamiento estadístico y los procedentes de los grupos de discusión se han tratado con el programa informático *Hiper Research* y con un análisis cualitativo.

2.2. Lo real y lo ideal

En primer lugar, habiendo revisado los presupuestos de partida a la vista de los resultados obtenidos, podemos afirmar que se han confirmado, ya que las expectativas emitidas sobre el rol profesional docente por la LOGSE, por la prensa y por los propios grupos de profesores no siempre coinciden entre sí, evidenciándose junto a escasos acuerdos, importantes diferencias. Como consecuencia, la ima-

gen social del rol docente se percibe difusa y a veces contradictoria dentro de la búsqueda de una definición profesional nueva, coherente con el ideal profesional y más adecuada a las necesidades actuales en materia de educación. Los profesores no se encuentran en la LOGSE y se muestran desencantados porque están buscando una imagen de lo que «deben» ser que no hallan.

En el estudio de los resultados de esta investigación ha aparecido, junto a la descripción de la realidad, el concepto de ideal y de valores. En efecto, se han podido observar dos niveles al hacer la organización y el estudio de los materiales recogidos:

De una parte la dinámica del mundo de los ideales y de los valores: definiciones, formulaciones y propuestas de tipo teórico, declaración de intenciones y evaluaciones.

De otra parte, la realidad, lo que sucede, los hechos y contextos de cada día, la cotidianidad de la vida en el aula y del desempeño profesional docente. Lo que se afirma en esta conclusión es algo que debe ser tenido muy en cuenta por su importancia en la conceptualización del profesorado. Porque todo rol profesional incluye dimensiones ideales y dimensiones reales relacionadas entre sí a través del nivel de aspiraciones. Si matizamos los resultados, podemos resaltar que existe una tonalidad emocional negativa en la mayor parte de las conceptualizaciones del rol profesional docente estudiadas en este trabajo y provenientes de la prensa y de los propios profesores. La valoración sobre la profesión docente se ha ido deteriorando en los últimos años. Así, mientras en el año 1990 la prensa calificaba al docente de manera favorable, en 1996 se califica al profesorado de manera negativa. En concreto, los titulares de prensa no recogen directamente el tema del rol docente salvo por problemas como huelgas/paros o aspectos relacionados con la problemática administrativa. Subrayamos el desconcierto social existente y del que se hace eco la prensa transmitiendo una especie de sentimiento escéptico frente a la enseñanza y sus componentes de calidad,

que se reflejan en el uso de calificaciones negativas cuando se habla de las consideraciones generales sobre la enseñanza y de valoraciones positivas cuando se hace referencia a centros concretos o a enseñanzas específicas. Los profesores no interesan a la prensa como tema noticiable. Y ello puede ser entendido como una medida de desconcierto y desconocimiento social con respecto a su figura. No son noticiables como actualidad. Así, son temas recogidos fundamentalmente en páginas interiores y en artículos de pequeño tamaño con respecto a su página. A la vez, se utilizan poco los apoyos gráficos.

Los profesores, pensando y discutiendo sobre sí mismos (ésta ha sido una parte importante de este trabajo), se sienten poco considerados por la sociedad y así lo manifiestan en los grupos de discusión. A la vez, la prensa evita valorar la actividad realizada por los profesores y tampoco valora el rol profesional, lo que se observa, también, en la ausencia de titulares, como hemos dicho. Y la emoción que suscita este «indeterminismo» es una emoción con acento negativo. La sociedad «no se moja», no se mete a valorar el trabajo del profesorado (de lo que es fiel reflejo y espejo la prensa) y esto hace que el colectivo viva esta situación como indeseable: «si no me valoran es porque no debo tener valor». Por lo tanto, si se define el rol profesional como las respuestas a unas expectativas, en este estudio hemos encontrado que la emisión de expectativas que recibe el profesorado (por parte de los tres emisores de rol: prensa, LOGSE y grupos de profesores) es muy diferente y nada clara. Como consecuencia, el rol es multiforme y altamente difuso: tenemos ante nosotros una imagen de profesional en transición. Los pro-

fesores se sienten mal, en general, están alejados de la normativa legal y mantienen una clara discrepancia con la sociedad (representada por la prensa) acerca de su rol.

Sin embargo, la educación y los profesores están en el imaginario colectivo: son un mito social aún vigente (y, probablemente siempre estará vigente). Existe una clara pervivencia de esta temática en los medios de comunicación, que, a veces, se empeñan en mostrar el ideal para que el público los valore y considere a la educación y al profesorado como un valor positivo (como en el caso de la publicidad institucional). Quizá la clave a tener en cuenta, sobre todo cuando hacemos referencia a la prensa, es que el profesorado debe aprender a darle información, debe aprender a relacionarse con ella. A los profesores nos puede servir la prensa para mirarnos en su espejo. Pero, a la vez, debemos tener en cuenta que estamos dando una imagen pública a través de ella y, por tanto, tenemos que saber cómo establecemos nuestra relación con ella. De esta manera, conseguiremos que realmente la prensa pueda ser una bisagra (un puente) entre los deseos y expectativas del propio profesional y los deseos y expectativas de la sociedad. Y que exista un acercamiento entre lo ideal y lo real.

La educación y los profesores están en el imaginario colectivo: son un mito social aún vigente (y, probablemente siempre estará vigente). Existe una clara pervivencia de esta temática en los medios de comunicación, que, a veces, se empeñan en mostrar el ideal para que el público la valore.

3. Referencias

- BUENOABAD, J.R. (1996): *Análisis de contenido de la mujer en la prensa*. Valencia, NauLlives.
- CABERO, J. y LOSCERTALES, F. (Eds.) (1998): *¿Cómo nos ven los demás? La imagen del profesorado y la enseñanza en los medios de comunicación social*. Sevilla, Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- ESTEVE, J.M. y OTROS (1995): *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona, Antrophos.
- FUNDESCO (1994): *Comunicación social/Tendencias*. Madrid, Informes anuales Fundesco.

- GOMIS, L. (1991): *Teoría del periodismo*. Barcelona, Paidós.
- GUIL, A.; NÚÑEZ, T. y LOSCERTALES, F. (1997): «Teacher Confronting in the Spanish Educational System. (Teachers and LOGSE Seen through Humor)», en BAIN, B. y OTROS: *Psychology and Education in the 21st Century Proceedings of the 54th Annual Convention International Council of Psychologists*. Canadá.
- JIMÉNEZ BURILLO, F. (1985): *Psicología Social*. Madrid, UNED.
- LOSCERTALES, F. (1997): *La otra forma de ser profesor*. Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad.
- LOSCERTALES, F. y MARTÍNEZ-PAIS, F. (1997): «El cine como espejo de la realidad social», en BERNAL, M. y OTROS: *Realidad y ficción en el discurso periodístico*. Sevilla, Padilla libros editores y librerías.
- LOSCERTALES, F. y OTROS (1996): «Los estereotipos en el cine: La imagen social del rol docente», en MARÍN, M. y MEDINA, F. (Comp.): *Psicología del desarrollo y de la educación. La intervención psicoeducativa*. Sevilla, Eudema; 501-508.
- MOTA, I. DE (1988): *Diccionario de la comunicación*. Madrid, Paraninfo; vol.2.
- MUNNÉ, F. (1980): *Psicología Social*. Barcelona, CEAC.
- NÚÑEZ, T. (1998a): «¡Qué gran tarea es enseñar!», en *Comunicar 10*; 221-226.
- NÚÑEZ, T. (1998b): *La imagen social del profesorado no universitario. Un estudio de tres emisores de rol: la prensa la LOGSE y el propio colectivo profesional*. Sevilla, Tesis doctoral.
- NÚÑEZ, T. y LOSCERTALES, F. (1994a): «Teachers Professional Identity», en COMUNIAN, A.L. y GIELEN, U.P. (Eds.): *Advancing Psychology and its Applications. International Perspectives*. Milano, Franco Agnelli; 240-249.
- NÚÑEZ, T. y LOSCERTALES, F. (1994b): «La imagen del profesor, ¿roles o estereotipos? Un estudio a través de la prensa», en BLÁZQUEZ, F.; CABERO, J. y LOSCERTALES, F. (Ed.): *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la educación*. Sevilla, Alfar; 227-234.
- NÚÑEZ, T. y MARTÍNEZ-PAIS, F. (1998): «¿Es una broma ser docente? Estudio del humor sobre el profesional docente», en *Comunidad Educativa*, 249; 6-15.
- (1993): «Publicidad y educación: un anuncio televisivo sobre el rol del profesor en la sociedad actual», en LOSCERTALES, F. y MARÍN, M. (Eds.): *Dimensiones psicosociales de la educación y de la comunicación*. Sevilla, Eudema; 429-438.
- NÚÑEZ, T. y OTROS (1994): «El rol del profesor en la sociedad actual: Intervención psicoeducativa a través de un anuncio televisivo», en CLEMENTE, A. y OTROS: *Intervención educativa y desarrollo humano*. Valencia, Cristóbal Serrano.
- NÚÑEZ, T. y OTROS (1996): «Las satisfacciones e insatisfacciones de los docentes vistas a través del humor gráfico», en MARÍN, M. y MEDINA, F. (Eds.): *Psicología del desarrollo y de la educación. La intervención psicoeducativa*. Sevilla, Eudema; 509-520.
- PÉREZ SERRANO, G. (1985): *El análisis de contenido en la prensa: La imagen de la Universidad a Distancia*. Madrid, UNED.
- URRUTIA, J. (1990): *Sistemas de comunicación*. Sevilla, Alfar.

• **Trinidad Núñez** es profesora del Departamento de Psicología de la Universidad «Pablo Olavide» de Sevilla.

Negro sobre blanco: inmigrantes, estereotipos y medios de comunicación

Octavio Vázquez Aguado
Huelva

En el texto se reflexiona acerca del papel que los medios juegan en la definición de la imagen social que la inmigración tiene en la población española, tratándose de poner de manifiesto cómo construyen la realidad social y las repercusiones que tal constructo tiene en la interacción de los individuos. El autor incide en la importancia de las mediaciones como interposición entre la realidad misma y quienes la observan, apostando por una visión más integradora y solidaria con estos ciudadanos que quieren y deben tener también su papel en «nuestro mundo».

¿Qué papel juegan los medios de comunicación en la producción de significados sociales en torno a la inmigración? ¿Cómo contribuyen a generar una imagen determinada que constituye el centro de un discurso sobre el nosotros y los otros? Para responder a estas dos cuestiones se ofrece un breve análisis de la información recogida en los medios de comunicación en el año 1995, año en que tuvieron lugar una serie de acontecimientos que contribuyeron de manera significativa a visualizar socialmente la inmigración: la consolidación del cupo anual de extranjeros, la puesta en marcha del Foro para la Integración Social de los inmigrantes, el Año Europeo de lucha contra el racismo y la xenofobia y los tristemente célebres acontecimientos ocurridos en la ciudad de Ceuta.

Analizaremos los estereotipos en torno a la inmigración poniendo en relación dos referentes empíricos: la opinión de la población española respecto a los inmigrantes basándonos en el informe sobre la *realidad social en España 1995-96*, de CIRES¹ (1997: 241-320), y los informes sobre la inmigración en la prensa que realiza semestralmente la Fundación CIPIE². La intención es la de demostrar en qué medida las imágenes que transmiten los medios de comunicación inciden en la opinión de los españoles sobre los inmigrantes, máxime, si el contacto directo que se tiene con los mismos es muy reducido. Finalizaremos haciendo una reflexión sobre los medios de comunicación y la generación del discurso identitario, respondiendo así a la segunda cuestión planteada.

1. Los inmigrantes en los medios de comunicación

La preocupación de los medios por la inmigración acontece en España en paralelo a un proceso de visualización mediante el cual, los inmigrantes pasan de una situación de invisibilidad a otra de visibilidad social problemática. De acuerdo con Provansal (1994: 96-97) y Santamaría (1997: 43-45), este proceso cristaliza en nuestro país a finales de los años 80 y principio de los 90. En 1985 se aprueba la Ley Orgánica sobre los derechos y libertades de los extranjeros en España que pretende regular la realidad de la inmigración en el territorio nacional. En esta ley se materializa el problema social de la inmigración. Su articulado, reformado con posterioridad, no es más que la regulación de las dificultades para la entrada, residencia y trabajo de los inmigrantes en nuestro país.

La promulgación de la misma es denotativa de un cambio simbólico, ideológico, fundamental: Define una pertenencia a Europa que nos distingue y separa de quienes no son europeos. Los medios incorporan la inmigración a su discurso al inicio de los años 90, coincidiendo con el proceso de regularización extraordinario puesto en marcha por el gobierno de la nación y con la aparición del fenómeno de las pateras, consecuencia directa de la imposición del visado como requisito previo para entrar al Estado Español. Para ver cómo los medios tratan la inmigración, hemos elegido cuatro grandes estereotipos sobre la misma (que son muchos, que son difíciles de integrar y que inciden en la delincuencia y el desempleo), y los hemos sometido al doble proceso comentado con anterioridad: qué piensa la población y qué reflejan los medios de comunicación. Veamos el análisis.

La preocupación de los medios por la inmigración acontece en España en paralelo a un proceso de visualización, mediante el cual los inmigrantes pasan de una situación de invisibilidad a otra de visibilidad social problemática.

1.1. Los inmigrantes son muchos

En el año 1995, las opiniones generalizadas de los españoles respecto a los inmigrantes, estaban caracterizadas por considerar que el número de extranjeros en España era muy elevado, estimándose muy al alza la proporción real de extranjeros existentes en nuestro

país (según el Observatorio Permanente de la Inmigración, en España había en 1996 un total de 538.984 extranjeros, tanto procedentes de países pobres como ricos, lo que representaba un 1,4%). Esta imagen es uno de los estereotipos más extendidos respecto a la inmigración: pensar que son más de los que son realmente, a lo que contribuye de manera significativa los medios de comunicación. En efecto, como recogen los informes de CIPIE referidos a los últimos seis meses de 1995, las noticias sobre pateras, polizones y otras formas de entrada

ilegal al territorio español, ocupan gran parte del interés de los medios de comunicación respecto a los inmigrantes, acentuándose en los meses de verano, donde casi el 12% del total de noticias sobre inmigrantes tiene que ver con esta cuestión. El tratamiento que se le da a la entrada de los inmigrantes no deja lugar a dudas: en *El País* de 8 de agosto podemos leer: «Efervescencia en el Estrecho. Aumentan los magrebíes que llegan a España de manera ilegal y en seis meses han sido detenidos 431». En *El Mundo* de veinte días después: «Nueva avalancha de inmigrantes ilegales en el sur de España». En la edición de 23 de agosto de *Diario 16* de Andalucía leemos: «El número de inmigrantes ilegales detenidos en la provincia de Cádiz se ha multiplicado por cinco en lo que va del presente año». Creemos que los términos efervescencia y avalancha están pensados para referirse a volúmenes mayores de población. En concreto, podríamos

hablar de avalancha de turistas europeos en las playas andaluzas y levantinas, pero nunca de inmigrantes. El efecto sobre la población es el ya manifestado: Se cree, se piensa que los inmigrantes son más de lo que realmente son. Señalemos también que no se realiza nunca ningún esfuerzo por desmentir e informar a la población sobre cuántos son realmente porque, en la consideración de su número elevado, se encuentra la justificación a las políticas que ponen el énfasis en el control y disminución de los flujos migratorios.

La eficacia de este estereotipo es absoluta. La población española, según CIRES, considera que la mejor manera de controlar los flujos es establecer cupos anuales que regulen la entrada de extranjeros (aunque se consideraba excesivo el número de 20.600 previstos para 1995). También se opta por perseguir penalmente a quienes transportan inmigrantes indocumentados, quizás porque los medios de comunicación ponen el énfasis en noticias que señalan la explotación a la que se ven sometidos los inmigrantes: «la policía ha desarticulado una banda que se dedicaba a estafar inmigrantes marroquíes, guineanos y senegaleses cobrándoles elevadas cantidades de dinero por permisos falsos de trabajo y residencia en España» (*ABC* de 20 de diciembre de 1995). Se valora como muy poco útil ampliar la vigilancia en el estrecho de Gibraltar (1987: 274) ya que, cada verano, se reitera la entrada de los inmigrantes a través de pateras sin que la acción policial logre acabar con esta forma de entrada. En consecuencia, la opinión general de la población es que se limite la entrada a inmigrantes procedentes de países menos desarrollados (1997: 286), quizás porque son los que

vienen en pateras o compiten por el trabajo, los recursos sociales, inciden en la delincuencia o son los que aumentarán su presencia en el futuro.

1.2. La predisponibilidad a la integración y las dificultades para ello

La consideración excesiva de la escasa presencia de la inmigración no impide una valoración positiva de la misma puesto que, tal y como nos muestra el informe CIRES, ha habido un aumento significativo de la población que considera como beneficiosa para nuestra cultura la presencia de la inmigración, mostrando también una actitud favorable respecto al asentamiento de los inmigrantes entre nosotros de manera definitiva (1997: 264, 267). La predisposición favorable de la población española respecto a la integración de los inmigrantes se matiza cuando hablamos de árabes y de negros: la población considera que su integración será más problemática que la de latinoamericanos y europeos del este (1997: 291). La razón a tal consideración la podemos encontrar en la diferencia cultural: es verdad que con los latinoamericanos la sociedad española se siente más unida, con mayor afinidad cultural, mismo idioma y religión por lo que se suponen menos problemas y entendemos a los europeos del este como más próximos geográficamente a nosotros que árabes y negros. Pero no podemos olvidar que

La opinión general de la población es que se limite la entrada a inmigrantes procedentes de países menos desarrollados. Quizás porque son los que vienen en pateras o compiten por el trabajo, los recursos sociales, inciden en la delincuencia o son los que aumentarán su presencia en el futuro.

con estos últimos tenemos contenciosos históricos (España mantuvo colonias en el África negra hasta los años 60 y en Marruecos hasta 1957) que generan un pasado común y reciente de desencuentros y contenciosos históricos que pesan de manera significativa a la hora de

enjuiciar la distancia que nos separa del otro.

Los medios de comunicación, sin embargo, resaltan preferentemente aquellos aspectos más difíciles de la integración. Hagamos un repaso en la siguiente reseña: en el *ABC* de Madrid de 1 de julio de 1995, nos encontramos con la siguiente noticia: «La

Comunidad contabiliza casi mil chabolas de inmigrantes».

En su explicación se nos dice que la mayoría de las mismas están ocupadas por marroquíes y gitanos portugueses, dándose a entender que se trata de una situación elegida por los inmigrantes puesto que pisos alquilados, pensiones, hostales, albergues y residencias constituyen la forma de escapar a los poblados chabolistas, y el centro de Madrid y la gran mayoría de los municipios de la región disponen de un buen número de viviendas en alquiler que acogen a miles de inmi-

grantes. En *Diario 16* de Andalucía de 22 de agosto: «Cólera. Una marroquí afectada siembra la alarma en Algeciras». Sólo al final de la noticia se explica que, según el director del Hospital, no hay motivos de alarma por tratarse de un caso aislado. Otro ejemplo notorio de cómo se resaltan los aspectos negativos de la integración, lo encontramos en la edición de 20 de mayo de 1995 del diario *Levante*: «Detenidos dos chinos con sarna que trabajaban en restaurantes». La asociación de la enfermedad contagiosa con el trabajo en los restaurantes transmite de inmediato dudas sobre todos los restaurantes chinos. Sólo en el desarrollo de la noticia se especifica que residían y trabajaban ilegalmente en España y que estaban siendo explotados por los dueños de los mismos.

Cuando señalan aspectos positivos de la integración los medios se caracterizan por subsidiar el papel de los inmigrantes en esta tarea que ha de ser común. El esfuerzo por la

integración sólo lo hacen o los poderes públicos o las organizaciones que trabajan con inmigrantes: más del 22% de las noticias recogidas por CIPIE en el segundo trimestre de 1995 nos muestran acciones de las administraciones públicas y de iniciativas solidarias: «La

Junta de Extremadura dará créditos y subvenciones para que los inmigrantes y sus familias tengan alojamientos dignos durante el tiempo que estén trabajando en la región» (*El Periódico de Extremadura*, 27 de mayo de 1995), o «inmigrantes en Moncloa» podíamos leer el 18 de abril de 1995 en *Diario 16 de Andalucía* mientras que en la foto que ilustraba el reportaje sólo aparecían las autoridades públicas con competencia en la materia y representantes de las ONG's principales en la atención a los inmigrantes. En todo caso, llegó a la Moncloa la preocupación de estas orga-

nizaciones pero no los inmigrantes. ¿Que papel les queda pues a los verdaderos protagonistas de la historia? Un papel secundario. La integración de los inmigrantes, la acción positiva desarrollada por los mismos, sólo es noticia cuando resalta lo anecdótico, lo folklórico incluso, tomando algunos rasgos de su identidad (una bebida, una comida, un baile) como un todo: «churros interculturales» leíamos en *El País* de 6 de julio para ilustrar encuentros entre vecinos de culturas diferentes en un barrio de Madrid, o «una fiesta intercultural inaugura los actos navideños» recogía el *ABC* del 18 de diciembre de 1995. La integración pasa por este tipo de actos pero no puede quedarse aquí como bien recoge Esteva (1998: 151): «Resulta inútil ponderar los méritos del mestizaje cultural si se sigue practicando la política de bloques. A Europa le corresponden la ciencia, la filosofía, las artes y las letras; a los árabes, el cuscús y la danza del vientre, y, como

Resulta inútil ponderar los méritos del mestizaje cultural si se sigue practicando la política de bloques. A Europa le corresponden la ciencia, la filosofía, las artes y las letras; a los árabes, el cuscús y la danza del vientre.

mucho, el papel de eternos proveedores; ayer, de la filosofía griega; hoy, del petróleo».

Para finalizar esta reflexión sobre la integración de los inmigrantes, señalemos que los españoles, según CIRES, consideran «que la concentración de los inmigrantes en determinados barrios dificulta su integración en la sociedad española» (1997: 271). En consecuencia, el Gobierno debería dispersar a los inmigrantes al mismo tiempo que practicar políticas que favorezcan el acceso a la vivienda, la educación, aunque esta política tiene que ser común para todos los grupos marginados y no específica para los inmigrantes (1997: 297). Sobre esta opinión creemos que hay dos fenómenos relacionados entre sí: la repercusión que tuvo en la prensa los acontecimientos de Ceuta motivados por las malas condiciones en las que vivían un número importante de inmigrantes en un campamento de esta ciudad: «Sangre en las calles de Ceuta», leíamos en el *Diario 16* de Andalucía de 12 de octubre de 1995, acompañado de un recuadro donde se pedía que «se vayan los negros». En *El País*: «encarcelados 15 inmigrantes de Ceuta por haber dirigido la batalla campal», subtitulando el traslado a la Península de 100 de estos inmigrantes. A este conjunto de imágenes transmitidas por la prensa, hemos de añadir el miedo a la concentración espacial de los inmigrantes. Se suele pensar que ello dificulta su integración, pero creemos que la razón principal de esta afirmación reside en el deseo de su dispersión para hacer más fácil su asimilación.

1.3. La inmigración, su incidencia en el trabajo y en la delincuencia

Son dos aspectos centrales en la valoración de la inmigración de países menos desarrollados. Sobre ellos se construyen dos de los estereotipos más claros de la inmigración. Sin embargo, respecto al trabajo, la opinión de la población española no es unánime en cuanto a la incidencia negativa de la inmigración en el mismo, es decir, según CIRES (1997: 298-299), sólo el 55% de los españoles pensaba en

marzo de 1995 que sí generaba más paro y casi la mitad pensaba que no incidía en la bajada de los salarios; no obstante, los que sí creen que incide en los mismos aumenta respecto a años anteriores. Sí existe un mayor consenso a la hora de afirmar que las condiciones laborales son peores (1997: 315). El papel de los medios en la configuración de estas imágenes es importante. No hay una tendencia clara a poner de manifiesto noticias referidas a la competencia por puestos de trabajo, a despedidos a causa de inmigrantes, probablemente, porque en el mercado de trabajo español tales cosas no suceden, y sí se incide de manera especial en las condiciones de trabajo, señalándose reiteradamente denuncias referidas a la explotación laboral.

En cuanto a la delincuencia la situación es similar: la población española está dividida a la hora de considerar la incidencia de la inmigración sobre la misma. Los que sí consideran que tiene un impacto en el aumento de la delincuencia lo vinculan con los delitos de robo y tráfico de drogas (1997: 302-303).

También es necesario señalar que los que saben de la existencia de inmigrantes en sus barrios o en otros los vinculan a problemas como la droga, robos y peleas (1997: 320). Aquí el papel de los medios es especialmente importante por la cantidad de noticias recogidas donde los inmigrantes son actores de actos delictivos relacionados con prostitución, droga, robos y delincuencia en general. Señalemos como ejemplo del tratamiento a estas noticias el siguiente titular del *ABC* del 6 de octubre 1995: «dos bandas paralelas asaltan los chalés del noroeste de Madrid. El segundo grupo estaría formado por chilenos o colombianos». ¿De qué nacionalidad eran los miembros de la otra banda? ¿Es realmente la nacionalidad de las personas que cometen los actos delictivos un dato muy importante? ¿Estaban realmente seguros de la nacionalidad o era una intuición o especulación? Pensamos que este estereotipo puede ser perfectamente combatido poniendo de manifiesto qué porcentaje representan los actos delictivos cometidos por

inmigrantes y cuántos de ellos son realmente delincuentes.

2. Los medios, el discurso y la identidad

Cuando se dan situaciones de escaso contacto entre sujetos, es decir, cuando existen pocas situaciones de interacción social entre individuos de grupos diferentes, creemos que los medios de comunicación juegan un papel muy importante en los procesos de identificación social porque «construyen socialmente la realidad» elaborando y transmitiendo a grandes públicos... representaciones de conocimiento y contacto así como de conocimiento y conflicto entre grupos culturales tanto amplios... como restringidos (Roiz, 1994: 178). Estos procesos suponen la producción de significados, la generación de un discurso que consiste en imágenes con las que identificamos a los otros (inmigrantes) frente al nosotros (sociedad de acogida). Con estas imágenes, orientamos nuestro comportamiento y nuestra forma de actuar. El discurso es una construcción social, histórica, en tanto que depende de unas condiciones socioculturales determinadas para su generación y los medios, de acuerdo con Santamaría (1994: 210-212), muestran una imagen de la inmigración que se caracteriza por presentar los países de origen de los inmigrantes bien como susceptibles de la ayuda internacional o de la visita turística. Las noticias que recogen, se refieren en la mayoría de los casos a aspectos negativos: delincuencia, explotación, entrada ilegal... Las fuentes de información utilizadas son las del gobierno o las de las agencias de ayuda, en cualquier caso, los inmigrantes no tienen un espacio propio significativo. Con estos condicionantes se crea una imagen de la inmigración que sustituye a la realidad puesto que, el informante, se sitúa entre la noticia y quien la lee.

Según Roiz (1994: 180), «la importancia

de los medios de comunicación se debe a que elaboran o canalizan determinadas categorías culturales consideradas como instrumentos de mediación entre la verdad y las ideologías». Los medios, por tanto, generan mediaciones en forma de imágenes y discursos que se sitúan entre lo que ocurre realmente y la manera de ver lo que sucede. En este aspecto reside la centralidad del papel de los medios de comunicación puesto que las mediaciones se interponen entre la realidad misma y quien la observa hasta lograr su sustitución, de tal forma que la realidad ya no es lo que ocurre sino lo que se pone de manifiesto, y nuestro comportamiento se ve afectado por lo que creemos que es real, en este caso, clichés y estereotipos, positivos o negativos, en torno a la inmigración y los inmigrantes. Las imágenes que generan los medios de comunicación son pues una lectura determinada de la realidad.

Notas

¹ Centro de Investigaciones sobre la Realidad Social.

² Fundación Iberoamérica-Europa. Centro de Investigaciones, Promoción y Cooperación Internacional.

Referencias

- CIPIE (1995): *Análisis de prensa, radio y TV sobre inmigración*. Material fotocopiado.
- CIRES (1997): *La realidad social en España 1995-96*. Bilbao.
- ESTEVA, J. (1998): *Mil y una voces. El Islam, una cultura de tolerancia frente al integrismo*. Madrid, El País-Aguilar.
- PROVANSAL, D. (1994): «La sociedad paralela: asistentes y asistidos», en *Pappers*, 43: «La construcción social del inmigrante».
- ROIZ, M. (1994): «La construcción de la diferencia cultural de los inmigrantes en los medios de información», en *Documentación Social*, 97: 177-197.
- SANTAMARÍA, E. (1994): «El cerco de papel... o los avatares de la construcción periodística del (anti)sujeto europeo», en *Extranjeros en el paraíso*. Barcelona, Virus; 207-217.
- SANTAMARÍA, E. (1997): «Del conocimiento de propios y extraños (disquisiciones sociológicas)», en LARROSA, J. y PÉREZ DELARA, N. (Comps.): *Imágenes del otro*. Barcelona, Virus; 41-58.

• Octavio Vázquez Aguado es profesor de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Huelva.

Un nuevo arquetipo (masculino) para un nuevo consumidor (masculino)

Juan Rey
Sevilla

El autor de este artículo nos propone una revisión de los papeles tradicionalmente asignados al hombre y a la mujer en el imaginario de la publicidad. En su recorrido advertimos una clara ampliación de los valores arquetípicos del hombre, que ha pasado de ser mera «comparsa» de la mujer a constituirse en verdadero protagonista de la publicidad de hoy. El trabajo se adentra en la búsqueda de los motivos que han provocado este significativo cambio: la profunda transformación del hombre de la calle.

La publicidad es un discurso que, dados sus imperativos económicos y sus condiciones de recepción, persigue una rápida identificación entre el *consumidor real* (futuro comprador) y el *consumidor ideal* (arquetipo propuesto en el discurso). La relación entre ambos no siempre es equitativa ni real. Unas veces el arquetipo propuesto reproduce esquemas caducos y viejos planteamientos, (aún quedan en algunos anuncios vestigios de una arcaica concepción de la mujer). Otras, nada tiene que ver con la realidad circundante (niños rubios y saludables en las pantallas de un país centroafricano). Aún así, la publicidad procura que ambos consumidores estén lo más próximo posible, pues esta proximidad facilita el proceso de identificación y, en consecuencia, potencia la conversión del receptor del mensaje en comprador de la mercancía. Un ejemplo re-

ciente ha sido la adecuación de los arquetipos publicitarios masculinos a la nueva realidad. En poco menos de veinte años (hablamos de España), el *homo publicitarius* ha cambiado de aspecto. Ya no se presenta como aquel aguerrido hinchado tanto regordete, de aspecto desaliñado, feote y con barba de varios días. Tampoco aparece como un *Don Juan* a cuyo alrededor revolotean las mujeres. Ni como un sofisticado agente 007, también seductor y extremadamente viril. Ahora el hombre de la publicidad es otro, es distinto, porque los nuevos españoles son otros, son diferentes a sus padres y abuelos. Y la publicidad lo sabe y, en la medida de sus posibilidades e intereses, recoge y proyecta estos cambios.

El presente trabajo ofrece de manera sucinta los rasgos que caracterizan al nuevo arquetipo masculino de la publicidad. Si el espa-

ñol medio ha cambiado en sus costumbres, entre ellas las consumistas, que son las que le interesan a la publicidad, el arquetipo que le ofrezca el discurso publicitario ha debido también de cambiar. Llegado a este punto, debe formularse la siguiente pregunta: ¿Qué hombre deambula por el imaginario de la publicidad? Cuestión de difícil solución si se tienen en cuenta las modificaciones sufridas por el hombre durante los últimos decenios en la sociedad occidental. A partir de los años 70 e impulsados por las reivindicaciones feministas, los varones comenzaron a interrogarse sobre su identidad. Esta preocupación dio lugar, por una parte, a la destrucción y el rechazo de los modelos tradicionales y, por otra, al nacimiento de lo que en el mundo anglosajón se denominan los *Men's studies*. Sin embargo, el hombre, a diferencia de la

mujer, aún no ha encontrado su nuevo parámetro. Por ello, cuando se pregunta ¿qué es un hombre?, unos responden: «El hombre se ha convertido en un verdadero misterio», y otros contestan: «El hombre es el gran desconocido» (Badinter, 1993: 19-20). Y si se pregunta ¿qué es lo masculino?, las dificultades para su elucidación quedan reflejadas en el siguiente párrafo:

«¿Qué es lo masculino? Ésta es una pregunta a la que las sociedades occidentales no saben ya qué responder. Una pregunta que ha perdido su inocencia, que ha dejado de ser evidente. Al preguntar ¿qué es lo masculino?, se presupone que es algo. Ahora bien, esta evidencia ha entrado en crisis en los dos últimos decenios. Ya no existe una esencia de lo masculino, sólo unas definiciones históricas, es decir, revocables y relativas. Las diferencias de *status* entre el hombre y la mujer

han dejado de encontrar su fundamento natural en la división de los sexos. Tal división se ve, pues, relegada a un segundo plano en beneficio de una identidad más profunda, que a cierto plazo lleva a una intercambiabilidad de los papeles. Por tanto, ya no existen ámbitos reservados ni papeles establecidos de una vez por todas ni una separación estricta entre lo masculino y lo femenino. La diferencia entre el hombre y la mujer ya no es vivida de modo tajante. Esto tiene como consecuencia una flotación de signos, una mezcla de géneros, una interferencia de señales y una reversibilidad de papeles» (Finkelkraut, en Varios 1988: 1-2).

¿Se ha hecho eco el discurso publicitario de tales cambios?, ¿ha recogido la publicidad tales transformaciones y las ha incorporado a su imaginario? Si en el mundo

de la publicidad tradicional la mujer era mutable y polifuncional, el hombre en cambio era poco dado a las variaciones y escasamente funcional. Ella, además de ama de casa, podía ser madre cariñosa, esposa expeditiva, compañera solícita y finalmente incluso rival. El hombre por el contrario se limitaba a ser padre o trabajador, pero por encima de todo era hombre. En los albores de la civilización europea se forjó el arquetipo (viril) aristotélico y este modelo –inmutable, imaginario e identificado con el sexo masculino– ha dominado la cultura occidental hasta hoy (Moreno Sardà, 1988). En la publicidad tradicional el hombre era sólo un individuo que a veces aparecía junto a la mujer, un ser sin iniciativa. No era un sujeto con entidad propia ni cometido específico, era un adorno en la vida (publicitaria) de la mujer. Para bien y para mal, la mujer era la reina del cosmos publicitario. Su figura aparecía en los

Las diferencias de status entre el hombre y la mujer han dejado de encontrar su fundamento natural en la división de los sexos. Tal división se ve, pues, relegada a un segundo plano en beneficio de una identidad más profunda, que a cierto plazo lleva a una intercambiabilidad de los papeles.

anuncios dominándolo todo, ya como consumidora ideal, ya como reclamo sexual, pero siempre la mujer sobresaliendo por encima del hombre, que a lo más que aspiraba entonces era a ser un oficinista de traje oscuro o un aguerrido hincha de la Selección Nacional.

Si en ese momento los límites entre la mujer y el hombre estaban bien definidos, la reivindicación de la mujer introdujo unos cambios en la sociedad que comenzaron a borrar las fronteras entre lo masculino y lo femenino (Gallego 1990: 84). La separación entre uno y otra ya no están tan claras y en esta supresión de los límites el hombre ha perdido las referencias que le ofrecía el discurso tradicional. Al rechazar el modelo del pasado, al no haber encontrado aún otro que le satisfaga y al haber asimilado comportamientos hasta ahora exclusivos de la mujer, no es extraño que ante la pregunta de qué es un hombre se responda que es un desconocido o un misterio. Las mutaciones sociales introducidas por las reivindicaciones feministas han sido parcialmente recogidas por el discurso publicitario, ya que el hombre que deambula por el cosmos de la publicidad tiene más en

Mientras que el hombre ha iniciado un proceso que lo ha conducido a una mayor feminización al asumir tareas y comportamientos típicos del sexo femenino, la mujer en cambio apenas si ha variado su actitud.

común con la mujer ofrecida por el discurso tradicional que con el hombre que ofrecía idéntico discurso, es decir, este hombre se ha feminizado en el sentido de que ha adoptado un comportamiento publicitario típico de la mujer.

Desde una perspectiva general, esta feminización se expresa mediante la atenuación de la distancia existente entre los dos sexos. La publicidad tradicional asignaba al hombre y a la mujer uno u otro papel en función del sexo: el mundo laboral para él y el mundo doméstico para ella. E incluso en el caso en el que ambos coincidieran en un mismo ámbito había diferencias. Si el marco era el hogar, la mujer se

encargaba de los pequeños gastos cotidianos (limpieza y alimentación) mientras que el hombre era el responsable de las grandes inversiones (casa, coche o electrodomésticos). Si el marco eran las relaciones paterno-filiales, a la madre le correspondía todo lo relativo al cuidado del niño y en cambio el padre era el garante de su futuro. Hace un decenio el comportamiento masculino y el femenino estaban tan codificados y compartimentados que era impensable que algunas de estas funciones pudieran variar de sujeto. La dulzura, la ternura y la afectividad eran atributos exclusivamente femeninos. La competitividad, la fuerza y la ambición eran signos netamente masculinos. Hoy la cosa ha cambiado, sin embargo tal cambio no ha afectado a ambos por igual. Mientras que el hombre ha iniciado un proceso que lo ha conducido a una mayor feminización al asumir tareas y comportamientos típicos del sexo femenino, la mujer en cambio apenas si ha variado su actitud. La tendencia a la despolarización en los papeles sexuales ha sido más pronunciada en el hombre que en la mujer, ya que mientras que aquél ha invadido el terreno de la mujer, ésta en contra-

partida no ha invadido el del hombre. Desde una perspectiva particular, la feminización del arquetipo masculino publicitario se manifiesta a través de una serie de características tales como la dulcificación de sus rasgos físicos y psíquicos, una mayor preocupación por la indumentaria, una mayor dosis de privacidad y afectividad, una menor importancia del sexo, una mayor presencia en el universo publicitario y una fragmentación de su papel.

1. Dulcificación de sus rasgos
El abuelo del actual hombre publicitario es el macho ibérico y su padre el *Agente 007*,

y ambos tienen como base la noción de un hombre muy hombre cuyo aspecto corporal responde al *latin lover* (Mir, 1988). En cambio este nuevo hombre publicitario ha perdido todo marchamo de masculinidad en el sentido tradicional del término. Ya no se trata de un sujeto combativo con las mujeres ni de un individuo de mirada fulminante. Los perfiles del viejo macho se han diluido para dar paso a un hombre de aspecto corporal más agradable, gestos más dulces, formas más educadas y comportamientos más gentiles (Abruzzesse, en Pesce, 1989: 109). La belicosidad del viejo hombre ha dado paso a la dulzura, que se expresa tanto física como psíquicamente. La dulzura física se traduce en un cuerpo menos agresivo y más refinado, en un cuerpo viril y hermoso al mismo tiempo, en fin, en un cuerpo objeto, cuerpo que evidentemente necesita de un cuidado y unas atenciones que sólo una amplia gama de jabones, geles, cremas, lociones, emulsiones, colonias y perfumes pueden proporcionar. La dulzura psíquica se manifiesta mediante la ternura, rasgo éste que se ha convertido en un atributo indispensable del hombre publicitario y que se orienta en una doble dirección: familiar (una mayor permanencia en el hogar y una mayor atención a los hijos, sobre todo a los pequeños) y amorosa (una mayor dedicación a su compañera).

2. Preocupación por la indumentaria

El hombre de ayer se limitaba a lucir un traje oscuro, una camisa blanca y una simple corbata. El arquetipo publicitario actual se caracteriza por disponer de un ropero en el que encuentra una vasta gama de prendas entre las que puede elegir cómodamente según el clima, la estación, el momento del día o las exigencias sociales. Por ello, en su armario hay desde unas bermudas a un «esmoquin», desde un

pantalón vaquero a un traje de diseño, desde una camisa informal a una elegante corbata, desde un albornoz a un «fular» de seda... La vieja pretensión que relegaba a la mujer toda pasión por la moda y toda preocupación por el traje ha sido superada o, en otras palabras, ha alcanzado también al hombre. No es la primera vez que el hombre adopta una actitud similar a la de la mujer a la hora de vestirse. Sólo en el contexto europeo más reciente, las casacas de vistosos colores, los encajes, las pelucas y los lunares de los petimetres dieciochescos son una muestra de que el hombre se ha engalanado igual que la mujer. El rebuscado refinamiento de los dandis decimonónicos es otra muestra de idéntico comportamiento, si

bien tanto en un caso como en otro se trata de actitudes minoritarias cuando no marginales. En esta misma línea habría que ubicar al *gentleman* de comienzos de la primera mitad del siglo XX.

El caso del hombre actual es al mismo tiempo igual y distinto al de sus antecesores. Es igual porque este hombre ha seguido las pautas establecidas por la mujer en el terreno del vestuario y de la moda. Como en el caso del petimetre y del dandi, se trata de un hombre en el que puede obser-

verse una tendencia a vestirse y adornarse que resulta muy femenina en el sentido de que se atavía de forma distinta a como lo hicieron sus padres y de que a tal arreglo le concede una importancia hasta ahora inusitada (Squacciarino, 1990: 144). Y es distinto porque ya no se trata de una minoría sino de una inmensa mayoría. El discurso publicitario ha extendido —está extendiendo— este comportamiento feminizante y lo está convirtiendo en una conducta colectiva y generalizada, de forma tal que la feminización en el vestir ya no es algo que queda circunscrito a una elegante minoría ni a una selecta elite inconformista sino que se ha

Los perfiles del viejo macho se han diluido para dar paso a un hombre de aspecto corporal más agradable, gestos más dulces, formas más educadas y comportamientos más gentiles.

masificado. Bien es verdad que, al masificarse, ha perdido toda su carga de distanciamiento y de rebeldía, pero hay que tener en cuenta que a la publicidad no le interesa la contestación ni el desorden sino integrar al hombre en el circuito del consumo. Y esto es lo que ha hecho al feminizarlo, cambiarle la imagen para obligarlo a consumir más.

3. Mayor dosis de privacidad y afectividad

El nuevo hombre publicitario es eminentemente doméstico y afectuoso (Buonanno, 1983: 110). El viejo arquetipo del discurso publicitario aparecía casi siempre en la oficina. A veces figuraba en casa, rodeado de los suyos, era su otra vertiente, la familiar, que completaba la vertiente laboral, el eje central de su vida. Aquel hombre se movía sólo

entre el despacho y el hogar, entre el trabajo y la familia, si bien su ámbito natural era la oficina. No tenía otro mundo. En cambio, el nuevo hombre ha cambiado de actividad y, por tanto, de escenario. Este hombre trabaja menos y se divierte más, es menos trabajador y más ocioso. Este cambio de funciones ha provocado un correlativo desplazamiento de interés del espacio público hacia el privado. Ahora, el hombre aparece en el discurso publicitario con mayor frecuencia en ámbitos no profesionales, en casa o en lugares de diversión. La revalorización de lo privado frente a lo público, el auge del ocio en menoscabo del negocio y el desprestigio del trabajo en favor de la diversión han propiciado el nacimiento de un hombre que, sin desatender del todo sus obligaciones laborales, se interesa más por el entretenimiento y el pasatiempo.

Este nuevo arquetipo ha ingresado en el hogar (no puede decirse que haya regresado, porque publicitariamente nunca estuvo en él),

se ha incorporado a un espacio que el discurso publicitario le tenía vetado porque era el reino exclusivo de la mujer. La eliminación de las

barreras entre ambos sexos y la reversibilidad de funciones han posibilitado esta incorporación. Ahora bien, este ingreso en el hogar ha de ser tomado con cautela. No vuelve a todos los sitios ni desempeña todas las tareas del hogar. Su entrada en el ámbito doméstico es selectiva. Su lugar preferente es el salón y su función más común es la atención a los hijos. Rarísimamente pisa la cocina (nunca el lavadero) y jamás aparece desempeñando faenas catalogadas como típicas de la mujer (fregar, lavar, planchar o coser). Su presencia en el hogar tiene como misión manifestar exclusivamente su afectividad. Es éste un sujeto afectuo-

so con los suyos, un sujeto tierno que goza dándole de comer a su bebé o disfrutando de su casa como no hacía el antiguo hombre publicitario, más preocupado por su carrera profesional que por sus relaciones familiares. La otra vertiente de la privacidad del hombre publicitario se manifiesta mediante su tiempo de ocio. Si la afectividad familiar se desarrolla en un espacio y un contexto privados, el ocio acontece en un contexto privado pero en un espacio público. Y si aquélla tiene como centro la familia, ésta se centra en su compañera y en sus amigos.

4. Menor importancia del sexo

El nuevo arquetipo publicitario se ha despojado de su tradicional agresividad machista. Ya no se trata de un individuo marcado por el imperativo de la masculinidad ni por la belicosidad sexual. Su dulcificación le ha supuesto la adopción de formas y modales hasta ahora exclusivos de la mujer. En este nuevo arqueti-

Este cambio de funciones ha provocado un correlativo desplazamiento de interés del espacio público hacia el privado. Ahora, el hombre aparece en el discurso publicitario con mayor frecuencia en ámbitos no profesionales, en casa o en lugares de diversión.

po la componente sexual no es la exclusiva ni la única, no es siquiera la dominante, sino una más (cfr. Gallego 1990: 98).

El nuevo hombre ha dejado de ser considerado un semental para ser considerado una persona sensible y afectuosa, una persona, que sin perder en absoluto su virilidad, presenta virtudes y características que el discurso publicitario tradicional le vetaba. Sin embargo conviene tener presente que todo cuanto este arquetipo ha perdido en sexualidad (masculinidad agresiva) lo ha ganado en erotismo. Se ha *desexualizado* en tanto que se ha despojado de todo lo negativo que tenía su masculinidad, pero se ha erotizado de una forma similar a la mujer, si bien esta erotización lo ha obligado a fragmentar su cuerpo (Verdú, 1986: 27), siendo las partes más erógenas el torso y el mentón, justo donde más restos quedan del vello primitivo.

Al igual que a su compañera, esta fragmentación lo ha convertido en un hombre objeto. Desoyendo los viejos consejos acerca de cómo debe expresarse la belleza masculina, el nuevo hombre se ha embellecido entendiéndolo por tal el cuidado y el adorno de un cuerpo de por sí canónico. Este arquetipo no sólo presenta un cuerpo modélico, sino que además goza arropándolo y envolviéndolo con una serie de objetos y elementos que han terminado convirtiéndose en los signos del placer.

El hombre ha operado igual que la mujer, es decir, ha provocado una transferencia de los valores de su cuerpo a los objetos circundantes, entendiéndose ropa y complementos, impregnándolos de un erotismo del que carecían. En este sentido, el nuevo arquetipo publicitario ha perdido en sexo pero ha ganado –y mucho– en sensualidad.

5. Mayor presencia en la publicidad

Hasta hace poco la imagen del hombre quedaba circunscrita a unos espacios muy concretos y a una mercancía muy determinada. Su presencia, sin ser nula, no superaba los límites de ciertas convenciones publicitarias. El hecho de que el hombre aparezca inserto en el hogar y figure en los lugares de ocio le ha proporcionado una mayor presencia en el cosmos publicitario. Sin embargo tal preponderancia no se debe sólo a cuestiones espaciales

sino y sobre todo a razones comerciales. El viejo arquetipo publicitario vendía solamente productos para hombre, porque (correlativamente) el consumidor de entonces tenía pocos productos que comprar. Apenas tenía necesidades. El hombre de hace unos años no iba más allá de los denominados productos típicamente masculinos: hojas de afeitar, alcohol, tabaco, coches y poco más. En cambio el arquetipo publicitario actual tiene muchos productos que vender, porque (correlativamente) el hombre de hoy tiene muchos productos que comprar. El hombre, al igual que la mujer y el niño,

ha incrementado notablemente sus necesidades y ha terminado integrándose en la cadena del consumo y a esta integración responde la publicidad incorporándolo a su discurso como consumidor ideal a fin de propiciar y potenciar la identificación y la posterior fruición.

La mercancía del nuevo arquetipo publicitario ha roto el círculo de la masculinidad y se ha diversificado de forma tal que incluso promociona productos hasta hace poco incluidos en el catálogo de la mujer. En este sentido, el nuevo hombre, además de los productos clásicos de su sexo según las convenciones publicitarias (alcohol, tabaco y coches), también vende servicios bancarios y hoteleros,

El nuevo hombre ha dejado de ser considerado un semental para ser considerado una persona sensible y afectuosa, una persona, que sin perder en absoluto su virilidad, presenta virtudes y características que el discurso publicitario tradicional le vetaba.

seguros de vida, alta tecnología y compañías aéreas, mercancías todas ellas muy vinculadas al mundo laboral y profesional, es decir, al ámbito público y por tanto al hombre. Según el reparto tradicional, más cerca de la esfera femenina se encuentran la ropa, los complementos y sobre todo los productos de aseo y cuidado corporal, que el hombre moderno publicita de forma casi similar a la de la mujer, si bien ésta continúa siendo la reina indiscutible en el terreno de la cosmética. La promoción de electrodomésticos, alimentación, productos dietéticos y accesorios infantiles lo aproximan aún más a la mujer eliminando las fronteras mercantiles que pudieran existir entre uno y otra.

6. Fragmentación de su papel

En reiteradas ocasiones la crítica feminista contra el discurso publicitario se ha centrado en la multiplicidad de papeles que desempeña la mujer frente a la unicidad del hombre. «Contra la multifuncionalidad de la mujer, el hombre es siempre el mismo», afirma una de ellas (Balaguer, 1985: 88). Esta aseveración era falsa incluso en 1985. El hombre nunca fue uno, pues ya en sus inicios era marido de fondo, amante apasionado o laborioso oficinista, es decir, en su figura inicial ya aparecen embrionariamente los rasgos que luego desarrollará, aunque de forma desigual: la familia y el amor de una parte, y el trabajo de otra, es decir, el ocio y el negocio, los dos grandes ejes de la vida del hombre publicitario. Entre aquel hombre que sólo desempeñaba un papel secundario y éste, que se ha convertido en protagonista muchas veces absoluto, median casi treinta años y un profundo cambio social, cambio al que la publicidad por evidentes razones económicas ha estado atenta y ha procurado recoger en su discurso. Y si el hombre de la calle ha comenzado a desempeñar nuevas tareas y a ejecutar funciones distintas de las que hasta ahora venía ejecutando, si el hombre de la calle ha empezado a vestirse de forma diversa y a frecuentar lugares inusitados, si el hombre de la calle tiene ahora un comportamiento y una

actitud diferentes, lo mismo hace el hombre de la publicidad, que se comporta o actúa o se viste de acuerdo con las necesidades de la promoción.

Y en esto radica la fragmentación del nuevo arquetipo publicitario, en su capacidad para manifestarse múltiple y plurifuncional, en su aptitud para acomodarse a las circunstancias y las mercancías ofertadas. El nuevo arquetipo recoge la antorcha de su antecesor para posteriormente ampliar el espectro de papeles representados. Todos los modelos analizados pueden englobarse bajo la dicotomía ocio *versus* negocio, si bien los representantes del primer caso son mucho más numerosos, la casi totalidad, ya que el hombre de la publicidad es un individuo que carece de obligaciones laborales. La novedad de este arquetipo estriba en el hecho de que, incluso conservando por ineludibles razones de estrategia comunicativa los rasgos básicos y elementales de todo arquetipo publicitario, puede manifestarse diverso, distinto y diferente. En este sentido, el campesino nada tiene que ver con el pandillero, un conductor no sirve para lo mismo que un deportista, la mercancía del hombre bello nada tiene en común con la del *bricolajero*, el imaginario que sugiere un niño es distinto del que expresa un anciano, en un anuncio de tabaco el aventurero no puede sustituirse por el ecologista, y aun así todos participan de una serie de rasgos comunes e indispensables. En esta multiplicidad de modelos pueden observarse tendencias y comportamientos distintos: el modelo del trabajador (el ejecutivo) es una actualización del viejo oficinista; en el caso del aventurero se ha realizado una adaptación de los modelos cinematográficos a las necesidades publicitarias; el hombre bello es el más claro exponente de la feminización del varón publicitario; y el ecologista y el anciano, modelos muy minoritarios todavía, son los representantes de una avanzadilla social que en el caso del padre moderno está más consolidada. A pesar de la diversidad, todos ellos pueden englobarse bajo el rótulo de hombre consumidor o cuarto hombre (Morra 1988). En la his-

toria de la cultura occidental pueden establecerse cronológicamente cuatro tipos de hombre. El primero de ellos es el hombre racional, fruto de la filosofía griega, orientado por el orden cosmológico y seguro del eterno retorno. El segundo, el hombre creyente, hijo de la religión judeocristiana, orientado por la providencia y con la mente puesta en una meta escatológica. El tercero, el hombre burgués, fruto de la mentalidad moderna, orientado por el mito del progreso y con la idea de que todo cambio y toda innovación son en sí positivos. El cuarto, el consumidor, hijo de la postmodernidad, orientado por el consumo y confiado en sus instrumentos tecnológicos. Aunque ya algunos pensadores, entre ellos Nietzsche, habían anunciado en el terreno filosófico el nacimiento de un nuevo hombre cuya ideología se basaba en la banalización de lo cotidiano, el nacimiento de este hombre de forma masiva tiene lugar en la cultura occidental a finales del siglo XX, cuando el ciudadano abandona tanto los temas del progreso vividos en términos de historicismo dialéctico (entiéndase Marx) como el optimismo tecnológico de ascendencia positivista (entiéndase Comte). Hasta los años 70 el marxismo y el positivismo son las referencias más comunes del hombre occidental, pero en la segunda mitad de este decenio y sobre todo en el siguiente tales referencias pierden su vigencia y es precisamente en este momento cuando adquiere carta de naturaleza el cuarto hombre. La difusión masiva de la tipología del cuarto hombre coincide con la oleada individualista, meritocrática, narcisista y neoliberal que ha surgido de unos años a esta parte.

El paso del tercer al cuarto hombre es el paso de la tecnología de la necesidad a la tecnología del deseo. El tercer hombre —el hombre moderno— tiene fe en la técnica y en el progreso en tanto en cuanto ambos significan la superación definitiva de los males atávicos del primer y del segundo hombre: la muerte, el frío, el hambre... Al hombre postmoderno, como ya no tiene ninguna necesidad que satisfacer, sólo le queda el afán de inventar. En

términos kantianos, el hombre consumidor sólo persigue el placer sin interés y la finalidad sin objetivo. Las características más sobresalientes de este cuarto hombre son, en primer lugar, una estética del placer que genera una cotidianización o banalización de la estética; en segundo lugar, una ahistoricidad que procura establecer una identificación entre historia y fábula al tiempo que elimina tanto el pasado como el futuro; y en tercer lugar, una desorbitada exaltación del consumo no ya como satisfacción de necesidades materiales sino como asunción y manifestación de la simbología de un *status* determinado. Para el cuarto hombre el consumo es sólo un deseo y una realización del deseo que no necesita justificación alguna. Si el primer hombre encuentra su salvación en el conocimiento, el segundo en la gracia divina y el tercero en el progreso, el cuarto lo halla en el consumo. Y es en los años 80 cuando esta nueva concepción del consumo no sólo es practicada sino también y sobre todo pregonada y difundida a través de los medios de comunicación de masas, sus principales valedores, justo en una época en la que por doquier brota el individualismo más feroz, la meritocracia más exacerbada, el afán de dinero más desmesurado y el narcisismo más insolidario.

En conclusión, puede afirmarse que, si socialmente el hombre es un desconocido o un misterio, publicitariamente se ha convertido en un arquetipo en el que confluyen rasgos viejos y nuevos, masculinos y femeninos. Los viejos son aquellos que proceden de la mitología masculina tradicional y que aún perduran porque son aceptados por el contexto social. Los nuevos son los que el discurso publicitario ha tomado del hombre que ha surgido a raíz de los cambios sociales. Los masculinos son los propios de su sexo. Y los femeninos son aquellos rasgos formales que el hombre, a falta de una tradición publicitaria (no olvidemos que acaba de incorporarse de pleno al imaginario del consumo) ha tomado de la mujer. El nuevo arquetipo masculino se ofrece, pues, como un sujeto caleidoscópico, variado y plural. Y esta

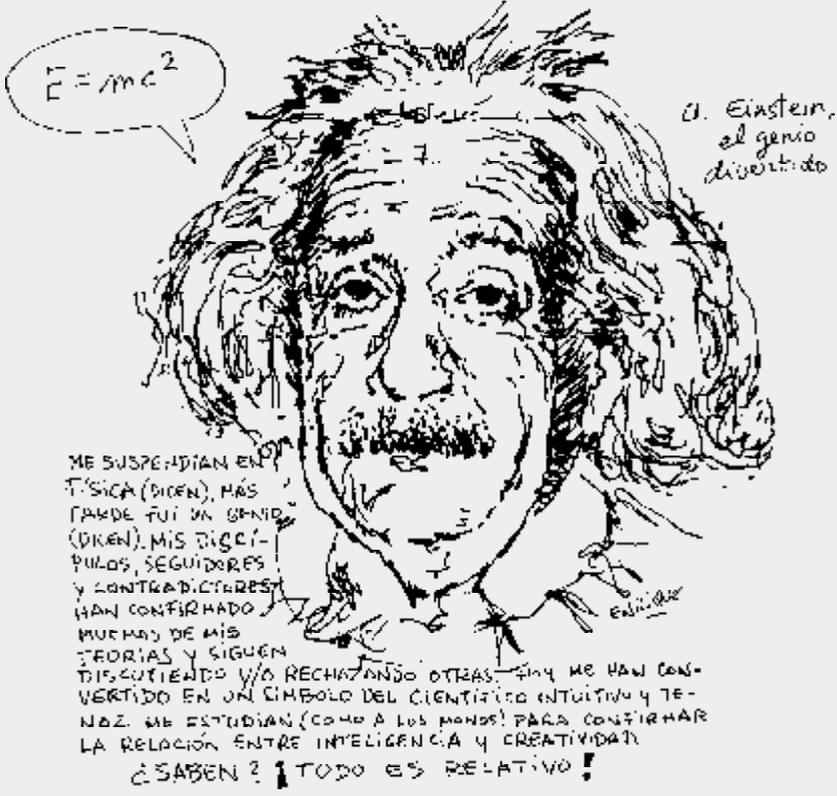
pluralidad radica en la proximidad que actualmente existe entre el consumidor *ideal* y el *real*. O expresado en otros términos: el nuevo arquetipo publicitario *vende* casi de todo porque (correlativamente) el consumidor actual *compra* casi de todo.

Referencias

- ABRUZZESSE, A. (1989): «Il corpo», en PESCE, A. (Ed.): *La pubblicità: Segni e sogni*. Brescia, La Scuola; 109-111.
- BADINTER, E. (1992): *XY. De l'identité masculine*. Paris, Presses Universitaires de France. Traducción española: *XY. La identidad masculina*. Madrid, Alianza, 1993.
- BALAGUER, M.L. (1985): *La mujer y los medios de comunicación de masas. El caso de la publicidad en televisión*. Málaga, Arguval.
- BUONANNO, M. (1983): *Cultura di massa ed identità femminile. L'immagine della donna in televisione*. Torino, ERI/Edizioni RAI.
- GALLEGO, J. (1990): *Mujeres de papel. De Hola a Vogue: la prensa femenina y actualidad*. Barcelona, Icaria.
- MIR, F. (1988): «Del macho al hombre. La transición a través de la publicidad», en *Ajoblanco*, 12: 20-29.
- MORENO SARDÁ, A. (1988): *La otra política de Aristóteles. Cultura de masa y divulgación del arquetipo viril*. Barcelona, Icaria.
- MORRA, G.F. (1988): «Il quarto uomo», en NALLO, E. (Ed.): *Cibi simboli nella realtà d'oggi*. Milano, Franco Angeli; 19-47.
- SQUACCIARINO, N. (1990): *Il vestito parla: Considerazioni psicologiche sulla indumentaria*. Roma, Armando Armando. Traducción española: *El vestido habla*. Madrid, Cátedra.
- VARIOS (1988): «La masculinidad. La búsqueda de un modelo diferente en el juego de la ambigüedad», en *El País. Temas de nuestra época*, 26; año II, 5 de mayo.
- VERDÚ, V. (1986): «El reclamo del cuerpo. La persuasión seductora de la publicidad», en *El País. Suplemento dominical*, 467, 23 de marzo; 23-27.

• **Juan Rey** es profesor de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad de Sevilla.





© Enrique Martínez-Salanova '98 para COMUNICAR

Mitología de hoy: los medios de comunicación, un reto para los docentes

Felicidad Martínez-Pais Loscertales
Huelva

Después de analizar el relevante papel que el mito y el arquetipo cumplen en las sociedades primitivas como mecanismos de socialización, la autora nos descubre que en la compleja sociedad moderna, tras los supuestos valores transmisibles por los arquetipos, se esconden a menudo motivaciones políticas y económicas. A partir de este planteamiento, se propone un trabajo en el aula destinado a desenmascarar esos falsos arquetipos que los medios de comunicación nos imponen. Urge, por ello, crear un receptor crítico para combatir esos nuevos y falsos mitos.

1. Qué queremos decir con «mitología»

Cuando decimos «mitología» nos referimos a un conjunto de mitos. Por lo tanto, es importante aclarar en primer lugar qué entendemos por mito.

Las sociedades primitivas mediante los mitos –conjunto de leyendas– se explicaban aquello que no podían entender (los fenómenos naturales, los ciclos anuales...) y también todo aquello de sí mismos que no podían expresar de otra manera: la representación de la sociedad y de la persona humana, sus vicios y virtudes, sus anhelos y desafíos. Esto último, constituye lo que Jung dio en llamar «arquetipos», ideas colectivas y arcaicas que forman la base sobre la que se construyen los «valores» que sustentan la dinámica social de una cultura

determinada. Precisamente, por esta representación de los valores, es por lo que podemos atribuir una importante función de didáctica social a los mitos y también por este motivo es por lo que puede darse la circunstancia de que exista un punto de confluencia, o de fricción –según sea el contenido– entre aquello que presentan los mitos (y su forma de transmitirlos en el seno de la vida social) y los contenidos que enseñan los docentes dentro de la estructura del Sistema educativo.

Los valores, como concepciones ideológicas para evaluar eventos, personas, conductas... son tales porque nos «valen», nos asisten, dándonos pautas para el pensamiento, el sentimiento y la conducta. Es decir, son ideas «válidas» que configuran no sólo a las perso-

nas en tanto que individuos, sino también a las sociedades. Entendiendo que llamamos sociedades a conjuntos de individuos agrupados en torno a formas de vida comunes, más o menos complejas, sustentadas por ideologías que comparten la mayoría de los miembros de ese colectivo. Estas ideologías se estructuran a base de los valores de los que venimos hablando que se muestran y se hacen adquirir a los «nuevos miembros sociales», niños y jóvenes mediante los numerosos mecanismos de socialización (cuentos, normativas, amenazas y premios, rituales sociales y religiosos...) que, como sabemos, es un proceso muy complejo que incluye entre sus contenidos todo el conjunto de mitos fundamentales de esa cultura.

En suma, los mitos son plasmación, más o menos artística o formalmente elaborada, de los arquetipos, que son así puestos a disposición de los miembros de una sociedad, siendo los mitos uno de los instrumentos de socialización más efectivos en sus distintas manifestaciones: leyendas, cuentos infantiles, romances, obras dramáticas, representaciones plásticas...

2. Una mitología de hoy

Hoy en día todo este conjunto de comunicación de mitos (valores, ideologías, etc.) sigue siendo así y siguen existiendo los mismos canales de transmisión, pero hay más. En la actualidad la «función de transmisión de valores», que en el pasado se hizo primero mediante la tradición oral, y mucho más tarde (con la aparición de la imprenta) mediante la palabra escrita, se realiza a través de los llamados medios de comunicación de masas, que incluyen prensa, radio, televisión, cine, Internet y la publicidad, que aparece en todos ellos y en

muchas facetas de la vida cotidiana.

Además de transmitir los arquetipos de siempre, y ésta es la diferencia que debemos hacer notar, los medios de comunicación de masas son capaces de «generar nuevos mitos». Esto no es nuevo si consideramos que muchos

de los mitos de la antigüedad esconden en su origen sucesos reales que al ser transmitidos oralmente a lo largo de generaciones terminaron por convertirse en leyendas pobladas de sucesos maravillosos e intervenciones divinas.

En la actualidad muchos personajes históricos se han convertido en figuras míticas que representan determinados valores: Che Guevara, el héroe que muere por una idea; Marilyn, la belleza erótica; James Dean, la rebeldía juvenil. Lo realmente nuevo es que muchas veces los mitos que son puestos en circulación a través de los medios de comunicación de masas no tienen detrás elementos arquetípicos válidos

Lo realmente nuevo es que muchas veces los mitos que son puestos en circulación a través de los medios de comunicación de masas no tienen detrás elementos arquetípicos válidos sino otro tipo de motivaciones: ideologías partidistas, políticas o económicas.

sino otro tipo de motivaciones: ideologías partidistas, políticas o económicas. Detrás de esta creación de mitos, que ya no es espontánea, la motivación que los guía, la función que se les asigna, ya no es la de transmitir valores que contribuyan al mantenimiento de una determinada sociedad, sino casi siempre una «motivación de poder».

El poder no estaba fuera de los mitos clásicos. Se encuentra en todas las mitologías, sean de la cultura que sean. Porque los mitos, al elaborar las explicaciones de una realidad no comprendida, ya fuese de la naturaleza o del ser humano y sus grupos, han hecho siempre referencia a unos poderes superiores.

Para explicar la naturaleza y sus fenómenos todas las culturas incluyen en sus mitologías una cierta «cosmogonía» o explicación del origen del mundo y su creación como emana-

ción de una misteriosa y poderosa fuerza, más o menos desconocida. Así es el Génesis en la Biblia, el mito de Gilgamesh en la mitología mesopotámica, y tantos otros. Es muy curioso a este respecto el detalle de un gran diluvio o inundación que aparece en muchos de estos relatos cosmogónicos, detalle que se ha llegado a encontrar hasta en algunos mitos de las culturas arcaicas sudamericanas.

En lo que se refiere a la conducta humana, las mitologías presentaban el concepto de poder como enlace con dos arquetipos básicos: el primero es el que define una gran fuerza dominadora, suprema (Zeus), en ocasiones opresora (Saturno), el gran dios fuerte; y otro el de la gran madre (Rea), generadora de vida (Ceres o Cibele), también a veces muy fuerte e incluso vengativa (Hera). Así se formaron las Teogonías en las que los dioses representaban las numerosas facetas del poder, pero también las varias formas del ser humano en sus pensamientos, pasiones y sentimientos. Atribuírseles a los poderosos dioses era una forma de sublimar o dar carta de naturaleza a las emociones humanas.

Pero la sociedad actual, urbana y tecnológica, que es tremendamente más compleja que las anteriores, ha desarrollado asimismo tipos de poder mucho más «complicados» que van a aparecer en las mitologías «modernas». El poder hoy tiene muchas caras de las que vamos a poner dos ejemplos significativos:

- Puede tratarse de «poder económico», y entonces se ponen en circulación mediante los medios de comunicación de masas falsos mitos para conseguir crear una necesidad de consumo; aquí los jóvenes son especialmente manipulables, pues de manipulación y no de otra cosa hablamos.

- Puede tratarse de «poder político» con la

intención de conseguir votos en una campaña o, peor aún, con la intención de transmitir una ideología que haga creer en la supremacía de unos determinados grupos sobre otros. Y en este caso se generan no sólo teogonías nuevas (el dinero o la belleza como dioses) sino hasta cosmogonías que explican una naturaleza donde surgen unas razas poderosas, perfectas y bellas (la raza aria de los nazis) que están justificadas cuando dominan o «eliminan» a seres de razas inferiores.

No queremos decir con esto que todos los mitos actuales sean falsos, ni que hoy en día no haya transmisión de valores «válidos». Existen hoy mitos válidos porque generan valores, como el de «la actualidad», la necesidad de estar informado rápidamente de lo que pasa o el de la «solidaridad», fruto de los sentimientos que surgen ante la presencia del sufrimiento injusto de muchas colectividades.

Pero hay otros muy peligrosos, como el de «la mujer delgada» (hay que ser delgada para que te quieran) o el de «la juventud» (hay que ser joven para triunfar). Muchos de estos mitos actuales están desprovistos de auténtico valor pues no representan arquetipos sino intereses, manifiestos u ocultos pero que nada tienen que ver con la auténtica función del mito como generador de socialización en valores.

Los falsos mitos actuales tienen la peculiaridad añadida de ser de rápida evolución o, mejor dicho, de corta vida, porque responden casi exclusivamente a necesidades de mercado —ya sea económico, ya sociológico—. Por ejemplo, el mito de la «juventud», que esconde la intención de in-

fluir a los jóvenes para que consuman, será en breve sustituido por el del «poder de plata», dado que al invertirse la pirámide de la población alargándose la esperanza media de vida,

Detrás de esta creación de mitos, que ya no es espontánea, la motivación que los guía, la función que se les asigna, ya no es la de transmitir valores que contribuyan al mantenimiento de una determinada sociedad, sino casi siempre una motivación de poder.

las personas mayores jubiladas, con su pensión mayor o menor, pero segura y con mucho tiempo de ocio, representan un público muy suculento para el mercado de consumo y para los potenciales votantes que buscan los partidos políticos.

3. ¿Cuál es el reto para el Sistema educativo y su profesorado?

Los docentes nos encontramos con la tarea de enseñar a nuestros alumnos a descubrir cuáles son los mitos actuales, y a averiguar cuáles de ellos transmiten valores de verdad «válidos» (en el sentido que antes mencionamos) y cuáles esconden detrás alguna motivación de poder a la que hay que enfrentarse críticamente.

La capacidad que queremos desarrollar en nuestros alumnos es, por lo tanto, la de criticar, en el sentido de «discernir», es decir, conocer y discriminar. Ellos se han de colocar ante los mensajes que reciben buscando su verdadero sentido e intención para no ser influidos involuntaria ni inconscientemente. Así podrán seleccionar los mensajes que deseen leer y la forma en que van a recibir su influencia... y la van a obedecer o no.

Esta capacidad se puede desarrollar a través del área socio-lingüística, en sesiones de tutoría o creando un taller específico para ello. Son enseñanzas y actividades que habrá que realizar dependiendo del nivel de nuestros alumnos y de las disponibilidades reales de horas, aulas, etc., que es lo que al final más nos condiciona. A continuación sugerimos un posible esquema de contenidos a desarrollar así como algunos materiales que se podrían utilizar para ilustrarlos. Naturalmente lo presentamos simplemente como una orientación o «pista» con la que ofrecemos algo de nuestras experiencias a los compañeros que deseen trabajar en esta temática.

La sociedad actual, urbana y tecnológica, que es tremendamente más compleja que las anteriores, ha desarrollado asimismo tipos de poder mucho más «complicados» que van a aparecer en las mitologías «modernas».

Lo mejor, no obstante, es que cada profesor puede elegir su propio diseño de trabajo según sus gustos o disponibilidades, adaptando los objetivos a las necesidades, intereses y capacidades del alumnado y del entorno social en que esté enclavado el centro docente.

Esquema de contenidos para un trabajo didáctico

a) Los mitos antiguos: Mitología Grecorromana Clásica

Hemos elegido la Mitología Grecorromana Clásica por ser la más cercana a nosotros. Tanto es así que todavía son vigentes estos mitos en nuestra cultura y así es como decimos en el lenguaje corriente: «bello como un Apolo».

— *Ejemplos significativos de la mitología clásica*

Se pueden utilizar numerosos ejemplos para que los alumnos se introduzcan en el pensamiento mitológico, analizando los arquetipos básicos, y a partir del conocimiento de estos ejemplos puedan reconstruir ellos mismos un ejemplo sencillo. En el cuadro siguiente presentamos varios y ofrecemos a los alumnos que definan el de Hércules.

MITOS	ARQUETIPOS
Penélope	La fidelidad
Eneas	El amor filial
Ulises	La astucia y prudencia
Hércules	(Tarea de los alumnos)

b) Mitos actuales y medios de comunicación de masas

Aquí se puede explicar a los alumnos cómo es la diferencia entre los mitos clásicos y los actuales. Los mitos antiguos habían brota-

do de la profundidad social dando forma a los arquetipos que allí existían mientras que los medios de comunicación de masas, con sus poderosos instrumentos de influencia, son capaces de generar nuevos mitos como se ha explicado más arriba. Algunos valiosos y otros peligrosos.

— *¿Qué son los medios de comunicación de masas? (prensa, TV, Internet, publicidad...)*

La tarea en este epígrafe ha de quedar al discernimiento del profesorado que habrá de calibrar el conocimiento previo de su alumnado en este campo.

— *Ejemplos significativos a través de los medios de comunicación de masas*

Para trabajar en este punto lo más sencillo es poner ejemplos de personajes muy conocidos del cine, los comics, la novela o, naturalmente, de la realidad social de más actualidad a través de los medios de comunicación más difundidos (prensa, radio, TV...).

Conviene partir de ejemplos que sean fácilmente reconocibles por los chicos y chicas del grupo-clase para que luego ellos puedan, a su vez, elaborar una tarea semejante.

- Un mito «verdadero»: *Superman*. Representa muchos de los grandes valores que pueden mover la conducta «correcta» de los ciudadanos.

- Un mito «falso»: La mujer delgada. Bajo el arquetipo de belleza y prestigio se esconde la motivación de poder económico para inducir al consumo de productos dietéticos, cosméticos y de ropa *pret-à-porter* (ahí fue donde nació este falso mito).

- Búsqueda de mitos actuales en los medios de comunicación de masas: este punto se desarrollará como una tarea de los alumnos.

4. Materiales de documentación

Las actividades señaladas como tarea de

los alumnos se puede llevar a cabo con la ayuda de los materiales que a continuación proponemos, así como todo tipo de periódicos. El profesor sabrá escoger según el nivel de sus alumnos.

Aunque los libros no son exactamente medios de comunicación de masas incluimos en esta relación algunos títulos por su utilidad a la hora de caracterizar mitos de los «de verdad».

4.1. Para ejemplificar «mitos»

- Libros

- Manuales de mitología clásica, como los de Humbert (*Mitología griega y romana*, en Gustavo Gili), Grimal (*Diccionario de Mitología griega y romana*, en Paidós) son indispensables en ese terreno.

- Recientemente Carlos García Gual ha editado un *Diccionario de Mitos* (en Planeta) que reúne no sólo mitos grecorromanos, sino también otros, mitos medievales como el del *Rey Arturo*, bíblicos como el de los *Reyes Magos*, y hasta modernos, como nuestra *Carmen*, o el mismísimo *Superman*.

- La serie de mitología de Anaya, que reúne títulos dedicados a América Central y Sudamérica, China, Roma, Grecia, Arabia, los Vikingos y los Celtas.

- También son útiles los libros de cuentos, ya que los

personajes de los cuentos infantiles representan arquetipo y son muy conocidos. Proponemos algunos títulos:

Cuentos al amor de la lumbre, de A.R. Almodóvar, de Anaya (2 vol.).

Cuentos maravillosos del mundo entero, de J. Riordan, en Plaza y Janés.

Mil años de cuentos, en Edelvives (2 vol.).

No podemos olvidar mencionar los títulos de los clásicos en los que leer de primera mano

Los falsos mitos actuales tienen la peculiaridad añadida de ser de rápida evolución o, mejor dicho, de corta vida, porque responden casi exclusivamente a necesidades de mercado, ya sea económico, ya sociológico.

las leyendas de la antigüedad grecorromana: *La Iliada* y *La Odisea* de Homero, *La Eneida* de Virgilio y *Las Metamorfosis* de Ovidio.

- Películas

Aquí hay que mencionar casi todas las producciones de la «Factoría Disney» que dan vida a los cuentos infantiles de siempre: *Blancanieves*, *La Cenicienta*, *La Bella Durmiente*, *Merlín el encantador*, *El libro de la selva...* Todas ellas nos muestran, igual que los cuentos, arquetipos universales.

Las películas de héroes y aventuras fantásticas en general, pueden servir para ejemplificar la transmisión de arquetipos a través de un medio de comunicación de tanto alcance como es el cine. Mencionamos algunas:

- El moderno *Indiana Jones*, creación de George Lucas y Steven Spielberg, encarna muy bien el arquetipo del héroe.

- En otra línea está la serie de películas sobre *Conan* basadas en los relatos de Robert E. Howard, en particular la primera, *Conan el bárbaro*, con guión de Oliver Stone, que tiene como eje argumental la lucha del hombre contra el destino, tal como las tragedias griegas.

- La película *Legend* de Ridley Scott que aborda la fantasía de los cuentos de hadas y la lucha de los poderes de la luz contra la oscuridad, reúne también muchos mitos de todos los tiempos.

- También ha sido llevado al cine el relato de J.R.R. Tolkien *El señor de los anillos* que recrea las leyendas artúricas adaptándolas a un mundo en el que el hombre aún convive con todo tipo de seres fantásticos.

- *Excalibur* del realizador británico John Boorman, trata directamente el ciclo de las leyendas sobre el rey Arturo y sus caballeros basándose en la obra del siglo XV de Sir

Thomas Mallory *La muerte de Arturo*.

En cuanto a películas sobre héroes clásicos F. Lillo Redonet ha publicado dos libros sobre ellas: *El cine de romanos y su aplicación didáctica* (Madrid, Ediciones Clásicas, 1994) y *El cine de tema griego y su aplicación didáctica* (Madrid, Ediciones Clásicas, 1997).

Muchos de estos mitos actuales están desprovistos de auténtico valor pues no representan arquetipos sino intereses, manifiestos u ocultos pero que nada tienen que ver con la auténtica función del mito como generador de socialización en valores.

4.2. Para que los alumnos investiguen en los medios de comunicación de masas

Recogemos algunas obras que nos pueden ayudar a enseñar a nuestros alumnos a ser receptores activos de los mensajes de los medios de comunicación de masas:

- *El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio*. Pérez Tornero, en Paidós. Ofrece claves para comprender y utilizar la televisión, así como propuestas de educación para el uso del medio. El libro se beneficia de los conocimientos teóricos del autor, profesor de Universidad, y de su experiencia práctica en televisión como director de *La Aventura del Saber*.

- *El niño y los medios de comunicación. Los efectos de la televisión, videojuegos y ordenadores*, de Greenfield en Morata, Madrid, 1985. Se plantea cómo la televisión construye realidades sociales, crea estereotipos, transmite valores e incide en los conocimientos, la sensibilidad y el comportamiento de los receptores. Es relevante el capítulo en el que se comparan distintos medios, imprenta, radio y televisión fundamentalmente, analizando el modo en que cada uno de ellos afecta a los sentidos, la imaginación, las actitudes y al proceso de socialización.

- *La comunicación audiovisual y su integración en el currículum*, de Corominas en Graó/ICE, de la Universidad de Barcelona. Con el objetivo primordial de enseñar a interpretar

los mensajes de los medios, el autor describe algunas características de la comunicación audiovisual en los medios de masas, centrándose en el rol de los personajes, los mecanismos de persuasión de la publicidad y en cómo se transmiten los acontecimientos. El diseño de propuestas de aplicación de la comunicación audiovisual a los distintos niveles de enseñanza ocupa la mayor parte del libro.

- *Niños, medios de comunicación y su conocimiento*, de Graviz y Pozo en Herder, Barcelona, 1994. Se trata de un método de enseñanza que tiene como objetivo introducir el estudio de los medios de comunicación en los centros educativos. La obra parte de unos fundamentos teóricos muy sencillos, y presenta gran cantidad de ejercicios de análisis, comprensión, producción y creatividad. Además de ser sugerente y sencillo, el método expuesto

tiene la ventaja de haber sido ya experimentado y evaluado por los autores, siendo especialmente recomendable para trabajar estos temas desde los primeros niveles.

- *Teleniños públicos, teleniños privados*, de Erasquin, Matilla y Vázquez Freire en Ediciones de la Torre, Madrid, 1995. El libro analiza la relación entre la televisión y los niños. Para nosotros es especialmente interesante la segunda parte en la que se tratan los efectos derivados de los contenidos de los programas, la presencia de la violencia, la influencia de la publicidad y la transmisión de valores.

- *Televisión y educación*, de Ferrés, de Paidós, Barcelona, 1994. Este libro ofrece una visión optimista de la televisión con un estilo ameno y comprensible y una equilibrada dosificación entre teoría y propuestas prácticas.

• **Felicidad Martínez-Páiz Loscertales** es profesora de Latín y orientadora de Educación Secundaria en el IES «Cuenca Minera» de Río Tinto (Huelva).



Reflexiones desde el butacón



Los estereotipos como factor de socialización en el género

Blanca González Gabaldón
Sevilla

La autora parte de un detallado estudio sobre las distintas funciones asignadas a los estereotipos desde diferentes plataformas, para acabar adentrándose en el estudio de un estereotipo concreto: el de género, cuya denominación social es aún hoy día indiscutible. En el análisis de este estereotipo se profundiza en los motivos que pudieran haber llevado a la creación de este dualismo genérico cuya influencia sobre nuestra vida cotidiana es innegable. Se termina este trabajo depositando una confiada esperanza en el fin de la discriminación que este estereotipo genera.

1. Definición y funciones

Este trabajo pretende aclarar el concepto de estereotipo a causa de la decisiva importancia que tiene su transmisión en todos los procesos educativos y socializadores. Como se ha podido comprobar en numerosas investigaciones, los estereotipos cubren una amplia zona de las creencias sociales y tienen una función de primer orden en la construcción de la identidad social.

El concepto de estereotipo es uno de los más controvertidos y en revisión actualmente a causa de su vinculación con los prejuicios y la discriminación. Entendemos por «estereotipo», aceptando la propuesta de Mackie (1973), aquellas creencias populares sobre los atributos que caracterizan a un grupo social (por ejemplo, los alemanes, los gitanos, las muje-

res), y sobre las que hay un acuerdo básico.

La relación entre los conceptos «estereotipo», «prejuicio» y «discriminación» es muy estrecha. Este modo de abordar la relación existente entre estos términos parte de una concepción clave: la consideración de que están íntimamente unidos al concepto de actitud como un fenómeno compuesto por tres componentes: cognitivo (lo que sé del asunto), afectivo (las emociones que me suscita) y conductual (la conducta que, como consecuencia, desarrollo).

Definimos el «prejuicio» como el conjunto de juicios y creencias de «carácter negativo» con relación a un grupo social. Son considerados como fenómenos compuestos de conocimientos, juicios y creencias, y como tales constituidos por «estereotipos»; es decir, el estereoti-

posería el componente cognitivo (juicio, creencia) de los prejuicios (que son siempre de carácter negativo). Es evidente que aunque existe una íntima conexión entre estereotipos negativos y prejuicios, existen multitud de estereotipos que no van asociados a prejuicios. Por ejemplo, los estereotipos positivos de multitud de grupos (se pueden citar la dulzura y sensibilidad atribuidas a las mujeres o la abnegación que se supone a padres y madres al cuidar a sus hijos). Sin embargo, también es preciso señalar que en ocasiones un estereotipo positivo sobre una categoría social va a conllevar un reconocimiento prejuicioso y dañino; acabamos de citar el caso de las mujeres, consideradas delicadas, sensibles, débiles... a causa de lo cual la sociedad reacciona negándoles derechos y oportunidades, como el de acceder a trabajos considerados rudos tradicionalmente. Ello en el fondo encierra un trato discriminatorio y un intento de mantener y dar justificación a los sentimientos de superioridad y autoafirmación de un grupo sexual (varones) frente a otro (mujeres). Algo semejante puede suceder entre el mundo adulto y la infancia, o entre personas cultas e incultas. Se trata de una situación social muy habitual que se debe a una circunstancia relacionada con el componente conductual asociado al prejuicio. Es lo que conocemos como «discriminación»; la conducta de falta de igualdad en el tratamiento otorgado a las personas en virtud de su pertenencia al grupo o categoría social en cuestión sobre el que existe un cierto prejuicio (León Rubio, 1996). Por todo esto, hemos de volver a insistir en la necesidad de que los docentes conozcan estos mecanismos que tanto pueden definir la personalidad de su alumnado.

Los estereotipos tienen una función muy importante para la socialización del individuo: facilitan la identidad social, la conciencia de pertenecer a un grupo social, ya que el aceptar e identificarse con los estereotipos dominantes en dicho grupo es una manera de permanecer integrado en él.

Tradicionalmente se han estudiado los estereotipos desde dos perspectivas teóricas, la «psicoanalítica» y la «sociocultural». En fechas recientes se les ha unido una nueva orientación, la «sociocognitiva». Para el enfoque psicoanalítico desempeñan una función defensiva, de desplazamiento y de satisfacción de necesidades inconscientes. Para la perspectiva sociocultural surgen del medio social y su función es ayudar al individuo a ajustarse a unas normas sociales. Desde el planteamiento sociocognitivo no son más que asociaciones entre unos atributos determinados y unos grupos también determinados.

Entre las funciones que desempeñan los estereotipos la más importante (Tajfel, 1984) es su valor funcional y adaptativo, pues nos ayudan a comprender el mundo de manera simplificada, ordenada, coherente, e incluso nos facilitan datos para una determi-

nada posibilidad de predicción de acontecimientos venideros. Es, en definitiva, un claro servicio que supone un ahorro de esfuerzos analíticos y sobre todo del tiempo y las preocupaciones que nos supondría el tener que enfrentarnos a un medio social siempre desconocido y novedoso, desordenado y caótico y tener que buscar en él los datos que nos ayuden a dominarlo y adaptarnos.

El fenómeno de la estereotipia se puede entender dentro del amplio contexto de la categorización. Respondiendo a una necesidad de simplificación, de ordenación de nuestro medio, el ser humano, en situación social, tiende a categorizar, a recurrir a generalidades que le faciliten el conocimiento del mundo y una comprensión más coherente del mismo. En esa tarea simplificadora buscamos uniformidades en el ambiente que supongan una forma

de economía y un ahorro de análisis y de esfuerzos en nuestras percepciones e incluso nos ayuden a predecir un posible evento.

Además del valor adaptativo, simplificador y de predicción, los estereotipos tienen otra función muy importante para la socialización del individuo: facilitan la identidad social, la conciencia de pertenecer a un grupo social, ya que el aceptar e identificarse con los estereotipos dominantes en dicho grupo es una manera de permanecer integrado en él. Estas actitudes de integración son realizadas en la infancia y la juventud de forma muy espontánea ya que forman parte del crecimiento en «grupalidad y ciudadanía».

Al igual que lo hacemos con la totalidad de las realidades que nos rodean, también funcionamos de la misma manera con las personas y con los grupos: les etiquetamos, les agrupamos en tipos, les asignamos características uniformes y acabamos aceptando, y creyendo, que cada uno de los individuos ha de entrar en alguna de las categorías sociales o grupos en los que reconocemos, de manera compartida por un gran número de personas, que poseen un conjunto de atributos que le convienen a ese individuo. Así, aunque no sepamos nada de un individuo, si lo reconocemos como integrante de un grupo, le aplicamos entonces el conocimiento previo del que disponemos sobre dicho grupo.

Una línea de investigación psicosocial de gran relevancia y actualidad, representada por autores como Tajfel, Billig, etc., estudia la estereotipia como un fenómeno de categorización. En términos de «endogrupo» (propio) y «exogrupo» (ajeno). Desde este punto de vista, interesa la forma en que los respectivos miembros del grupo perciben las diferencias entre el endo y el exogrupo. Las percepciones de los grupos quedan sesgadas por fenómenos como el de contraste y la asimilación intergrupales, es decir, los miembros del grupo perciben de manera acentuada las diferencias entre los integrantes del mismo y acentúan las semejanzas entre los miembros pertenecientes al otro grupo. Así, las diferencias intragrupo se mini-

mizan y las diferencias intergrupo se exageran sobre todo en caso de mínima o nula relación entre ellos (los negros son vistos semejantes entre sí por el grupo blanco que es capaz de verse muy diferente a ellos). Cuanto más familiarizado está el perceptor con el grupo, presta mayor atención y es capaz de hacer distinciones (el sujeto blanco es capaz de hacer diferenciaciones más finas y con mejores matices en el grupo de su misma raza) y cuanto menos familiaridad se percibe mayor similitud (los chinos son todos iguales). Otros dos sesgos habituales son la tendencia a favorecer al propio en caso de conflicto con el exogrupo y la tendencia a asignar comportamientos indeseables socialmente al exogrupo. Este problema puede llegar a ampliarse en los centros docentes si el profesorado no está muy atento. Hay notas, agrupaciones por sexos en algunos deportes o trabajos manuales, grupos de recuperación (llámeseles como se les llame)... y además los alumnos y alumnas van a aportar a las relaciones dentro del centro lo que han aprendido en sus hogares o en el ambiente exterior en cuanto a comparar, categorizar y competir.

Por último, hay que añadir un dato de interés en la definición de los estereotipos: los sucesos que confirman las expectativas estereotipadas previas son recordados mejor que los que las contradicen. Todo lo cual nos lleva a considerar que las diferencias entre el grupo que estereotipa y el estereotipador son debidas, en cierta parte, a causas reales y no sólo a percepciones falsas o sesgadas, o al peso del ambiente a través de la historia social de esos grupos estereotipados. Así se explica su fuerza y la dificultad de erradicarlos.

Tanto es así, que incluso en las ocasiones en que un estereotipo conlleva hostilidad hacia un grupo, el modo de ver la relación entre el contenido del estereotipo y la hostilidad se basa en considerar que los rasgos negativos son los que producen la hostilidad y no ver que el desplazamiento de la agresividad es el causante de tal sentimiento negativo y que éste es el que hace resaltar las diferencias.

Profundizando en esta dirección, Miller (1982) considera que la generación de los estereotipos está asociada de manera inseparable a una matriz social, de manera que hay un gran número de elementos relevantes implicados, tanto por parte del observador como del objeto-sujeto a estereotipar. Siguiendo esta línea desde un enfoque sociocultural se plantea que los estereotipos surgen del medio social y se aprenden a través de permanentes procesos de socialización y aculturación. No son, en definitiva, más que fieles reflejos de una cultura y una historia y como tales van a nacer y mantenerse porque responden a las necesidades que tiene tal contexto de mantener y preservar una normas sociales ventajosas para él.

Levine y Campbel (1972) encontraron que los estereotipos reflejaban diferencias ocupacionales, o de vida urbana y rural, o diferencias en los estilos de aculturación entre distintos grupos.

En este sentido son muchos los estudios que ponen de manifiesto que los estereotipos tienen una fuerte tendencia a persistir en el tiempo y que a través de diferentes generaciones suelen permanecer inalterables, siempre que el grupo estereotipador no necesite por alguna razón adaptativa o de supervivencia realizar un cambio (como, por ejemplo, aliarse con un grupo históricamente enemigo, acerca del cual se han mantenido unas creencias negativas que ahora interese cambiar). Una forma concreta de cambio del estereotipo se produce al modificarse los roles de un grupo y cuando esto sucede los estereotipos se adaptan rápidamente y pasan a reflejar los nuevos desempeños.

El hecho de que los estereotipos tengan un fondo de verdad o sólo sean una mera transformación subjetiva de la realidad es un debate abierto actualmente, aunque hay una amplia aceptación y reconocimiento acerca de dos cuestiones:

- Los individuos buscan la evidencia que confirme la exactitud de sus creencias sobre los demás.

- Tienden a percibir en las actuaciones de los otros aquello que confirme las expectativas previas.

De igual manera hay amplio consenso en admitir que todos tenemos la tendencia a actuar en la dirección que creemos que los demás esperan de nosotros; es lo que entendemos como «efecto de autocumplimiento» del estereotipo.

Uno de los estereotipos que a lo largo de la historia se ha mantenido con más fuerza y fiabilidad es el del sexo. En múltiples trabajos, algunos ya clásicos y otros más cercanos se encuentran descripciones de los grupos de hombres y de mujeres que engloban características similares en contextos tan diversos como América del Norte y del Sur, Asia, África, Europa y Australia. Estas descripciones retratan a las mujeres como sensibles, cálidas, dependientes y orientadas a la gente, en tanto que a los hombres se les ve dominantes, independientes, orientados hacia el trabajo y agresivos (Williams y Best: 1982).

Las consecuencias psicológicas y sociales de tales estereotipos, negativos para la mujer, continúan arrastrándose actualmente, y a pesar de la creciente presión social contra la expresión pública de tales creencias, continúan permaneciendo tales imágenes mentales como si fueran retratos auténticos de las mujeres y los hombres para amplios contextos sociales y siguen siendo una parte muy real de nuestra vida diaria.

De la misma forma que otros estereotipos anclados profundamente en la sociedad, el estereotipo del sexo lleva a la sobreestimación de la uniformidad; todos y cada uno de los individuos del grupo hombre o mujer «son» como son vistos sus grupos, actúan y se emocionan y sienten como su grupo. Cuanto mayores sean las diferencias entre los grupos en determinadas características (costumbres, apariencia física), más probable es que éstas formen parte de los estereotipos mutuos. Y también, cuanto más contacto exista entre los grupos, aumenta la posibilidad de que los estereotipos reflejen diferencias reales.

2. Los estereotipos de género

El origen de la selección de los rasgos que formarán parte de los estereotipos está en la interacción entre los grupos y en los papeles que ocupan en la sociedad. A pesar de que los estereotipos dejen mucho que desear en su intento de exactitud como fieles imágenes de lo que realmente los grupos son, sí reflejan los roles que los grupos desempeñan en la sociedad, con respecto al que percibe. Ignorando el efecto que tales roles sociales tienen sobre la conducta individual, tendemos a ver ésta como reflejo de las características propias de la persona, olvidando que no es otra cosa que un desempeño del papel que ocupa y de la situación que vive. Un ejemplo claro lo constituye el aprendizaje de roles de hombres y mujeres que tienen que hacer los niños y las niñas respectivamente en sus hogares y en los centros docentes; las sociedades les asignan roles y ocupaciones muy diferentes a unos y otras. En la cultura occidental los hombres suelen tener el trabajo fuera del hogar mientras que es muy probable que para la mujer estén reservadas las responsabilidades del hogar y los hijos. Los roles tradicionalmente asignados a los hombres (orientación hacia el trabajo, energía, racionalidad), y que han acabado siendo propios del estereotipo masculino, son resultado del conjunto de rasgos requeridos para el desempeño de sus tareas profesionales, mientras que las cualidades (sensibilidad, calidez, suavidad) características tradicionalmente propias de la mujer, son las requeridas para el desempeño del trabajo de ama de casa y así es como hay que aprenderlo durante la infancia.

Tanto mujeres como hombres tienden a actuar de forma apropiada con sus roles y todos hemos acabado por olvidar los efectos reales

del desempeño de los mismos. Se llega a la conclusión de que las diferencias visibles de sus comportamientos demuestran que los unos están, por naturaleza, orientados hacia el trabajo, y las otras están orientadas hacia las relaciones interpersonales en vez de comprender que se hace por inercia y tradición estereotipadas.

Las expectativas rígidas llevan a una traducción social concreta, que no es otra que la discriminación de uno de los grupos. En este caso a través de generaciones ha sido el grupo mujer el que la ha sufrido. En esta línea se puede citar la investigación de Eagly y Steffen (1984) sobre estereotipos de género, indicando que reflejan la distribución de los roles entre hombres y mujeres en la sociedad. Ello haría que en las interacciones que mantienen los miembros de las dos categorías se pongan en juego atributos o tipos de conductas asociados al rol, que coinciden con los estereotipos de género.

Sin embargo, se ha puesto de manifiesto igualmente cómo los hombres, cuando son mayoría en un contexto de trabajo industrial, percibían a las mujeres compañeras, minoría, como poco adecuadas para tal trabajo y con características muy masculinizadas. Y por el contrario, las mujeres en un contexto mayoritariamente masculino tienden a percibirse de forma estereotipada en diversos roles tradicionalmente femeninos. Se ha visto el proceso invertido cuando la investigación se realiza en un contexto de profesionales de enfermería hospitalaria. En esta situación la mayoría está constituida por mujeres y la minoría por hombres, y son los hombres los que se perciben dentro de roles socialmente aceptados como masculinos.

Los estereotipos de género son un subtipo

Los estereotipos no son, en definitiva, más que fieles reflejos de una cultura y una historia y como tales van a nacer y mantenerse porque responden a las necesidades que tiene tal contexto de mantener y preservar una normas sociales ventajosas para él.

de los estereotipos sociales en general. Podemos definirlos como «creencias consensuadas sobre las diferentes características de los hombres y mujeres en nuestra sociedad». Este conjunto de creencias que atañen a las categorías hombre y mujer, que llamamos género, tiene una gran influencia en el individuo, en su percepción del mundo y de sí mismo y en su conducta.

Respecto al contenido de los estereotipos de género parece que la dicotomía de rasgos de personalidad que se asocian tradicionalmente a hombres y mujeres se sigue manteniendo actualmente. A pesar de los cambios sociales que acercan a la mujer a todas las actividades sociales, estas creencias no se han modificado con la amplitud deseable.

Se han utilizado varios términos para designar el concepto: «estereotipos sexuales», «estereotipos de rol sexual», «estereotipo de género» y «estereotipo de rol de género». Aunque a veces se utilicen indistintamente los términos sexo y género, se tiende a manejar el término sexo para referirse a las características biológicas asociadas a cada clase sexual y el término género para referirse a las características psicosociales (rasgos, roles, motivaciones y conducta) que se asignan diferencialmente a mujeres y hombres. Al hablar de estereotipia de género nos referimos exclusivamente a las características psicosociales que se consideran prototípicas de las dos categorías excluyentes. También se utilizan a veces de manera confusa los términos «rol de género» y «rol sexual». Desde las Ciencias Sociales se utiliza el constructo «rol» para referirse a la posición que un individuo ocupa en una estructura social organizada, a las responsabilidades y privilegios asociados a esa posición y a las reglas de conducta que gobiernan las interacciones de los individuos. Sólo a los diferentes conjuntos de roles asignados a hombres y mujeres se les denomina «roles sexuales» o «roles de género».

3. Evolución del estereotipo hombre-mujer

La evolución de la sociedad española en

los dos últimos decenios ha sido notable. Uno de los elementos esenciales lo ha supuesto la presencia de la mujer en diversos ámbitos sociales de los que se ha visto excluida tradicionalmente desde su participación en la ciencia a su incorporación al ejército profesional, pasando por su integración en campos profesionales variados (abogados, jueces etc.). Aunque esto es cierto, no lo es menos que la mejora del estatus de la mujer no se produce por igual en todos los niveles de la vida social, de forma que aún persisten ciertos sectores que presentan una fuerte resistencia a aceptar una igualdad plena hombre-mujer.

Las justificaciones del mantenimiento de esta desigualdad se han centrado históricamente en las diferencias fisiológicas y psicológicas existentes entre ambos sexos. Así, las diferencias de inteligencia explicarían el desigual acceso histórico a la enseñanza universitaria y el predominio diferencial de tipos de inteligencia justificaría los diferentes perfiles de elección de carrera. A la par, la diferente estructura de carácter estaría en la base de las diferencias en el desempeño de profesiones: hombres, ingenieros de camino; mujeres, enfermeras o trabajadoras sociales.

Una aproximación psicosocial sencilla que explica en parte esta cuestión compleja la proporcionan Williams y Best (1990): Ciertas diferencias biológicas entre hombres y mujeres, entre ellas el embarazo, lleva a las mujeres a asumir roles diferentes a los de los hombres. De aquí surge una división de tareas sociales en masculinas-femeninas. Para justificar esta división se atribuyen a mujeres y hombres características psicológicas diferentes y se cierra el ciclo; ciertas diferencias biológicas de partida explican la asunción de roles diferentes que, a su vez, ponen en marcha estereotipos justificativos, olvidándose el sentido cronológico del proceso. En definitiva, se pierde la comprensión del proceso y se entremezclan las diferencias biológicas, los roles sociales distintos y los estereotipos diferenciales.

Si este proceso es así, podría servir para explicar por qué se van produciendo avances

en el tratamiento de igualdad de hombres y mujeres: Cuando pierden importancia las diferencias biológicas (por ejemplo el disociarse sexualidad y maternidad), este hecho se traduce en un cambio en la asunción de roles (ciertas mujeres se dedican plenamente al trabajo o profesión).

También puede ser útil el postulado de Williams y Best para hacernos entender que el cambio no se produce de manera automática. La razón, como señala Morales (1995), es que se sigue viendo a la mujer con características diferentes a las de los hombres. La mujer centrada en su trabajo, independiente, se la ve como «masculina» porque su comportamiento no encaja con el estereotipo que se asigna a las mujeres. Lo que antes sirvió para justificar la asignación diferencial de roles, ahora sirve para frenar su cambio.

También las propias motivaciones y actitudes de las mujeres, que pueden no estar en consonancia con el desarrollo de las actividades necesarias para conseguir la igualdad, sirven de mecanismo de freno en el avance de dicha igualdad. Y no podemos olvidar el papel de las presiones del grupo de influencia más cercano que a veces facilita el cambio pero otras mina el deseo de cambio.

Un ejemplo concreto lo tenemos en la investigación realizada por López Sáez (1995) sobre las diferencias de elección de carreras universitarias entre hombres y mujeres. Esta investigación muestra que, a pesar de la superioridad manifiesta de las mujeres sobre los hombres en rendimiento académico a lo largo de la EGB y del BUP, sigue habiendo más hombres que mujeres en carreras técnicas y más mujeres que hombres en

carreras de letras. Es decir, continuamos viendo muchas actividades sociales vinculadas a determinados roles a pesar del avance del cambio ideológico sobre las expectativas del rol social de la mujer.

Cada vez observamos una mayor incorporación de la mujer a todas las profesiones, y aunque a pesar de tener la misma cualificación suele ocupar puestos de menor responsabilidad que los hombres, es progresivamente más habitual verla en puestos anteriormente típicos de hombres. Esto provoca un cambio en el papel tradicional de hombres y mujeres. Las expectativas de la juventud son que las mujeres trabajen fuera del hogar y que los hombres tengan que compartir con sus compañeras las tareas del hogar. Se valora más, al menos entre la población universitaria, a los hombres que no se identifican con posturas machistas o discriminatorias respecto a la mujer.

No obstante, volviendo a tomar el ejemplo concreto de elección profesional y de estudios, se siguen observando grandes diferencias asociadas al sexo. Sigue habiendo carreras elegidas mayoritariamente por mujeres y otras por varones. Y esto no sólo sucede en nuestro país. López Sáez, en la obra citada, recoge estadísticas de distintos países y sucede de igual forma (organizaciones como la ONU utilizan como indicador social, para estudiar la situación de la mujer en el área de Educación, el porcentaje de mujeres matriculadas en Ciencias e Ingenierías).

Si el objetivo es crear una sociedad donde el sexo de las personas no determine el papel que van a desempeñar en el

terreno profesional, tan importante es que la mujer acceda a roles considerados tradicionalmente masculinos, como que los hombres

Las diferencias entre el grupo que estereotipa y el estereotipador son debidas, en cierta parte, a causas reales y no sólo a percepciones falsas o sesgadas, o al peso del ambiente a través de la historia social de esos grupos estereotipados. Así se explica su fuerza y la dificultad de erradicarlos.

accedan a roles considerados femeninos.

En una revisión realizada por Ashmore (1990), buscando diferencias psicológicas entre hombres y mujeres que pudieran justificar las diferencias de elección, el autor llega a concluir que las similitudes entre los sexos son mayores que las diferencias. Estas diferencias, si las hubiere, pueden, según el autor, ser perfectamente explicables desde el enfoque psicossocial que entiende estas diferencias por causas culturales. Este enfoque considera los sexos como categorías sociales y se inserta directamente en la tradición iniciada de Tajfel, continuada por Turner.

Al abordar el tema desde la óptica de la categorización social, es necesario contemplar que el sexo de una persona determina su pertenencia a una de las dos categorías, mujer u hombre. Sobre estas categorías existen una serie de creencias y prescripciones culturales, el género, referidas a distintas facetas de la vida; el sexo, como categoría social y el género, como constructo cultural, interactúan influyendo en la conducta individual. Es a través de esta interacción entre sexo y género como se pueden explicar las diferencias. ¿Puede el género influir en la decisión de elegir una u otra carrera? Parece que la variable género puede ser una vía fructífera para explicar las diferencias que reflejan una conducta de elección estereotipada.

Podemos recurrir a varias hipótesis explicativas, a varios modelos que tienen en común explicar la importancia de ciertos factores cognitivos en la elección de un rol; 1) Teorías del autoconcepto; 2) Teorías de la atribución; 3) Teorías de la orientación a la superación o a la indefensión aprendida y 4) Teorías basadas en expectativa-valor.

De la misma forma que otros estereotipos anclados profundamente en la sociedad, el estereotipo de sexo lleva a la sobreestimación de la uniformidad; todos y cada uno de los individuos del grupo hombre o mujer «son» como son vistos sus grupos, actúan y se emocionan y sienten como su grupo.

1. Teorías basadas en el autoconcepto: Según este modelo, la percepción de la habilidad propia para una tarea (el autoconcepto o autoconfianza) influye en las expectativas de una persona para elegir realizar una tarea o no. De esta manera, en tareas consideradas típicamente femeninas o neutras, las expectativas de realización eficaz de la mujer son mayores y por eso hacen las elecciones de manera diferenciada. Eligen tanto hombres como mujeres aquellas actividades y roles para los que de manera estereotipada se perciben con más autoeficacia.

2. Teorías basadas en el estilo atribucional: Relacionan los estilos de atribución causal con las expectativas de éxito futuro, con los sentimientos asociados a los resultados obtenidos y con el nivel de esfuerzo necesario para alcanzar los logros. En

este aspecto, numerosas investigaciones han querido demostrar que se dan estilos atributivos diferentes en función del sexo; los hombres tenderían a atribuir sus fracasos a causas externas (mala suerte) y sus éxitos a factores internos (habilidad). Las mujeres por su parte, tenderían a sentirse más responsables de sus fallos y no tanto de sus éxitos. Este estilo diferencial de atribución parece manifestarse más acentuadamente cuando se trata de tareas estereotipadas como femeninas o masculinas. Sin embargo no todas las investigaciones concluyen que haya diferencias claras en atribución en función de sexo (Moya, 1987).

3. Teorías basadas en la forma de afrontar los fallos: Desde este enfoque se defiende que las diferencias de elección de tareas y asunción de roles en ambos sexos se explica por la mayor tendencia de las mujeres a la indefensión aprendida ante los fracasos, frente a la tenden-

cia a la superación de los hombres ante esos mismos resultados. Estos procesos cognitivos están íntimamente relacionados con los diferentes estilos atributivos. Si la mujer tiende a atribuir sus fracasos a falta de habilidad, no confiará en sus capacidades y tenderá a la indefensión y depresión.

4. Teorías basadas en expectativa-valor. Esta teoría explica que tendemos a aproximarnos a una tarea con vista a conseguir su logro en función de dos factores motivacionales: la motivación hacia el éxito y la motivación para evitar el fracaso; y otros importantes factores relacionados con las expectativas-valor: la probabilidad de éxito y de fracaso y el valor del incentivo del éxito y fracaso. Desde este planteamiento, Eccles (1985) comprueba empíricamente que las distintas elecciones de tareas y roles de mujeres y hombres se deben a diferencias en tres aspectos: a) Tanto unas como otros otorgan diferentes valoraciones subjetivas de la tarea a las distintas opciones de logro; b) para las mujeres, el peso del valor subjetivo de las tareas es más fuerte, en sus decisiones de elección, que para los hombres; y c) en el valor que las mujeres otorgan a varias actividades de logro influyen factores diferentes a los que intervienen en el valor que los hombres asocian a las mismas actividades (Eccles, 1985: 127).

Tomemos una u otra teoría para intentar explicar la situación. Es necesario reconocer y en numerosas investigaciones (Deaux y Lewis, 1984; López Sáez, 1995) se pone de manifiesto, la importancia de las variables de género para discriminar, tanto en hombres como en mujeres, entre las personas que eligen un rol típicamente femenino y aquéllas que eligen un rol típicamente masculino. También es factible reconocer actualmente la influencia de los estereotipos de género en la percepción de las personas y que se continúa utilizando un esquema bipolar a la hora de hacer estimaciones los unos sobre las otras y a la inversa: lo femenino se opone a lo masculino y viceversa.

Desde una perspectiva psicosocial, las diferencias entre hombres y mujeres hay que

buscarlas en los condicionamientos culturales asociados al sexo, es decir, en el género. Este constructo cultural refleja la dicotomía que se suele establecer entre lo que se considera como masculino y típico de los hombres, y por otro lo considerado como femenino y típico de mujeres.

Los estereotipos de género se adquieren en un proceso de aprendizaje en el que, además de los factores culturales comunes a la sociedad, es importante el contexto social más inmediato, sobre todo la familia y la escuela. Williams y colaboradores (1975; 1990) señalan seis aspectos importantes relacionados con el aprendizaje de las categorías sexuales: 1) aprender a identificar el sexo de las personas; 2) aprender a identificar el propio sexo y la constancia del género; 3) identidad de rol de género; 4) aprender las características y conductas de los padres; 5) aprender qué juegos y actividades están ligadas a cada sexo y 6) adquirir las creencias que sobre los rasgos de personalidad distinguen a hombres y mujeres.

Referido a la cuestión evolutiva de los estereotipos de género, Martín (1989) y Biernat (1991) encontraron que al aumentar la edad, el esquema de género se vuelve más elaborado hasta llegar a constituir un constructo unidimensional y bipolar en el que lo femenino se coloca en un extremo de esa dimensión y lo masculino en el otro. Un dato destacado por los investigadores digno de tenerse en cuenta se refiere a que con la edad, la relación que se establece entre atributos masculinos y femeninos se va haciendo más negativa, más divergente. La explicación de cómo afecta el género —que es un constructo social— a la conducta individual, ha ido pasando de los modelos cognitivos, que explican la conducta basándose en la identificación del individuo con los rasgos de personalidad típicamente femeninos o masculinos, a modelos multifactoriales caracterizados por tener en cuenta no sólo la faceta del género, los rasgos de personalidad, sino todas las facetas de identidad personal que están relacionadas con el género, como el rol profesional, rasgos físicos, rol familiar,

etc. Por otro lado, las investigaciones centradas exclusivamente en la influencia del auto-concepto del sujeto han ido dando paso a trabajos que tienen en cuenta tanto los factores cognitivos como otros relacionados con el contexto social más amplio, como es la realidad de que hombres y mujeres ocupan diferentes roles y estatus en nuestra sociedad.

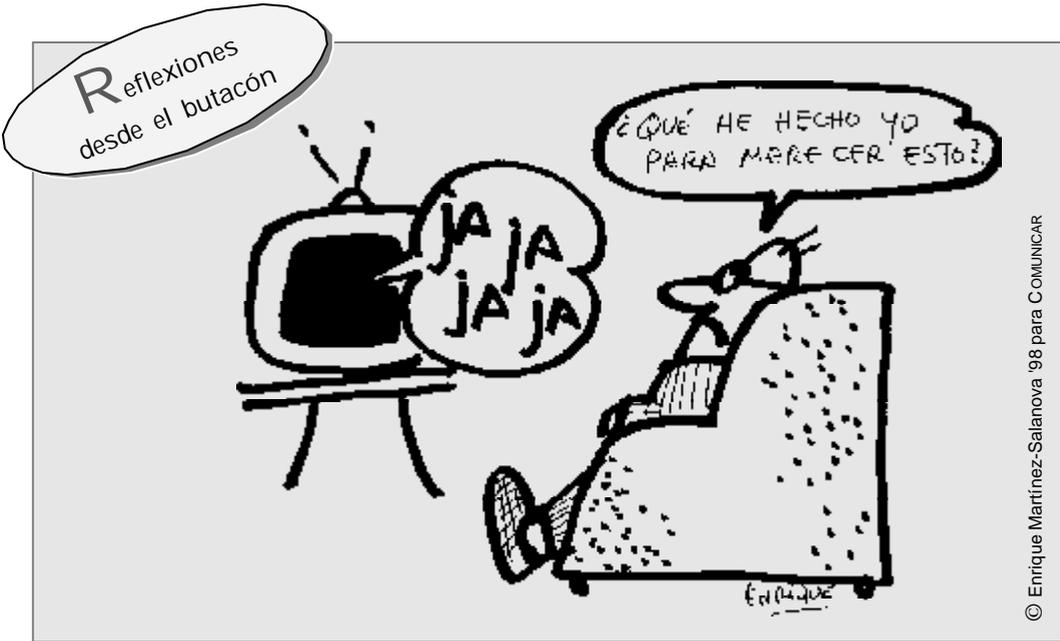
La solución para cambiar radicalmente los estereotipos de género no parece próxima, dada su persistencia a pesar de los cambios sociales. No obstante, muchas personas, sobre todo mujeres, han modificado sus conductas de rol y esto debe, sin duda, influir a la larga. Cabe esperar que los cambios sociales modifiquen los prototipos y por tanto los estereotipos.

Referencias

BIERNAT, M. (1991): «Gender Stereotypes and the Relationship between Masculinity and Femininity: A Developmental Analysis», en *Journal of Personality and Social Psychology*, 61; 351-365.
 DEAUX, K. & LEWIS, L.L. (1984): «The Structure of Gender Stereotypes: Interrelationships among Components and Gender Label», en *Journal of Personality and Social Psychology*, 45; 991-1004.

EAGLY, A.H. & STEFFEN, V.J. (1984): «Gender Stereotypes Stem from the Distribution of Women and Men into Social Roles», en *Journal of Personality*, 44; 226-242.
 ECCLES, J. (1985): «Sex Differences in Achievements Patterns», en SONDEREGGER, T. (Ed.): *Nebraska Symposium on Motivation: Psychology and Gender*. Lincoln, University Nebraska Press, vol. 32; 97-132.
 LEÓN RUBIO, J.M. y OTROS (1996): «Estereotipos, prejuicios y discriminación», en LEÓN, J. y OTROS (Ed.): *Psicología Social. Una guía para el estudio*. Sevilla, Kronos; 139-148.
 LEVINE, R.A. y CAMPBELL, D.T. (1972): *Ethnocentrism: Theories of Conflict, Ethnic Attitudes and Group Behavior*. Nueva York, Wiley.
 MACKIE, M.M. (1973): «Arriving at Truth by Definition: Case of Stereotype Inaccuracy», en *Social Problems*, 20; 431-447.
 MARTIN, C.L. (1989): «Children's Use of Gender-related Information in Making Social Judgments», en *Developmental Psychology*, 25; 80-88.
 MILLER, A.G. (1982): «Historical and Contemporary Perspectives on Stereotyping», en MILLER, E. (Ed.): *In Eye of the Beholder. Contemporary Issues in Stereotyping*. New York, Praeger.
 WILLIAMS, J.E. & BEST, D.L. (1990): *Measuring Sex Stereotypes: a Multination Study*. Newbury Park, Sage.
 TAJFEL, H. (Ed.) (1984): *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona, Herder.

• Blanca González Gabaldón es profesora del Departamento de Psicología Social de la Universidad de Sevilla.



© Enrique Martínez-Salanova '98 para COMUNICAR

La mujer actual en los medios: estereotipos cinematográficos

Juana Gila y Ana Guil
Sevilla

Las autoras parten del «conflicto» entre los dos sexos, generados por unas leyes que hoy en día conceden la igualdad teórica a la mujer y una interiorización de los estereotipos genéricos que permanecen en absoluta contradicción con esta supuesta igualdad. Se plantea entonces el enorme poder de los medios de comunicación para crear y/o afianzar estos estereotipos convirtiéndolos en modelos a seguir por los hombres y las mujeres de todo el mundo. A las autoras les preocupa sobre todo la influencia del cine americano en nuestra cultura y proponen intervenir en el aula para discernir esta influencia y protegerse de ella.

El cine es un medio de comunicación de masas privilegiado que refleja y difunde un acercamiento a la realidad y, por tanto, también una aproximación, una manera de entender a los hombres y las mujeres actuales. Con ello contribuye de manera importante al proceso de socialización del género, a la vez que refleja la situación de ambigüedad en que se encuentran hoy día muchas mujeres que, ante el rápido avance social, ven acrecentada la posibilidad de ejercer roles que van mucho más allá de los tradicionalmente ejercidos por sus antecesoras de anteriores generaciones.

El cine contribuye a la formación, mantenimiento o eliminación de estereotipos, según apoyen o no las creencias aceptadas socialmente. Además, genera modelos que influyen

en la creación de la identidad social. Modelos que pueden ser interpretados como un espejo donde se refleja la cultura de un país, y la matriz en la que aquella se forma y se transforma (Pérez Serrano, 1991).

1. El ambiguo proceso de socialización femenino

«Todos los españoles tienen el deber de trabajar y el derecho al trabajo, a la libre elección de profesión u oficio, a la promoción a través del trabajo y a una remuneración suficiente para satisfacer sus necesidades y las de su familia, sin que en ningún caso pueda hacerse discriminación en función del sexo» (Artículo 35.1 de la Constitución Española).

«Los dioses han creado a la mujer para las

funciones de dentro, al hombre para todas las demás. Los dioses la han colocado en el interior porque soporta menos bien el frío, el calor y la guerra. Para las mujeres es honesto el permanecer en casa y deshonesto el salir fuera; para los hombres sería vergonzoso el quedarse encerrado en casa y no ocuparse de lo que ocurre fuera» (Jenofonte, s. 430 a. de J.C.).

Las dos citas con que se inicia este trabajo, plantean una primera aproximación a una realidad ambivalente, reflejando la situación de ambigüedad en que se encuentran aún hoy día muchas mujeres. Por una parte el reconocimiento constitucional a la igualdad de derechos entre varones y mujeres; por otra, el bagaje cultural arquetípico que a través de mitos y religiones ha sido interiorizado por todos, hombres y mujeres, a lo largo de siglos.

Ante esta situación, «las mujeres no se deciden a abandonar su papel tradicional de madres y cuidadoras del bienestar de sus hogares. Y las que lo han empezado a hacer sienten una gran ambigüedad. Parece que advirtieran que con ello están perdiendo su identidad en aras de otra mucho más difusa con la que no terminan de comulgar» (Guil, 1990; 1993).

La superación de esta contradicción lleva consigo un proceso de evolución de estructuras mentales e ideológicas complejo y difícil, puesto que se han de vencer numerosas resistencias y sentimientos de culpa asociados a la transgresión de normas aprendidas en la familia, hasta llegar a vivir el derecho de igualdad sin discriminación en función del sexo. Todo ello unido a la sobrecarga de rol de muchas mujeres profesionales (público/privado), mientras no se reequilibren las funciones a desempeñar en ámbitos domésticos por ambos sexos.

2. Estereotipos, socialización y medios de comunicación de masas

Los medios de comunicación de masas suelen reflejar fundamentalmente las situaciones sociales más estereotipadas, contribuyendo con su difusión a su incremento. Los estereotipos sociales sobre las mujeres enfatizan la idea de que éstas están dotadas por la naturaleza de diferentes aptitudes que los varones, por lo tanto, siguiendo con esta creencia, lo «natural» es que ellas realicen trabajos y tengan responsabilidades distintas a ellos.

Unido a esto están las resistencias de la mayoría de los hombres que, al haber sido educados en el convencimiento de su superioridad, difícilmente aceptan que las mujeres del llamado «sexo débil» puedan estar presentes en todos los niveles de la jerarquía social. Con ello las mujeres siguen excluidas de la cúpula del poder y de la mayoría de

los altos cargos directivos, incluso en aquellos países, como el caso de los nórdicos, que tienen amplia legislación sobre la igualdad.

El término socialización se refiere a las formas que utiliza la sociedad, para transmitir al individuo las expectativas que tiene aquella con respecto a su conducta (Hyde, 1995). La propia familia, otras familias, la escuela, los amigos, el trabajo y los medios de comunicación de masas, transmiten información sobre los papeles asignados a los géneros.

Es el proceso de socialización diferencial entre mujeres y varones, lo que provoca que las mujeres experimenten mayor sentimiento de culpa en momentos de cambio de roles y de responsabilidades. Este sentimiento puede actuar de freno inhibiendo nuevas conductas y motivando al sometimiento y la inercia ante la gran presión social.

Los estereotipos sociales sobre las mujeres enfatizan la idea de que éstas están dotadas por la naturaleza de diferentes aptitudes que los varones, por lo tanto, siguiendo con esta creencia, lo «natural» es que ellas realicen trabajos y tengan responsabilidades distintas a ellos.

Este «moralismo» de la mujer obviamente no sería un rasgo femenino, sino que aparece claramente asociado a las prácticas educativas características del proceso de socialización de la mujer (Echevarría, Páez, Apodaca, Celorio y Via, 1987).

Desde la Psicología Social se analiza cómo los medios de comunicación de masas juegan un papel importantísimo en la formación y transmisión de modelos y cómo su influencia es ciertamente poderosa ya que está en estrecha relación con la creación de la conciencia social además de legitimar ideas, estereotipos, crear estados de opinión e incluso inventar acontecimientos a su medida.

3. El cine: instrumento ideológico, consumista y comercial

Hoy día el estudio de la transmisión de modelos de conducta a través de los medios de comunicación es un tema de absoluta actualidad. Igualmente los trabajos orientados a analizar la influencia de los medios de comunicación de masas en la identidad profesional y la autoimagen.

Las imágenes cinematográficas tienen en la actualidad indiscutibles efectos sobre la constitución del sistema sexo/género. «La lucha cultural se convierte en una posibilidad política» (Faludi, 1993). Es pues, un soporte perfecto para realizar una proyección de la realidad.

«A partir de las peliulitas de los hermanos Lumière, todas las películas serán crónicas y reflejo de la sociedad y de la época en que nacen, con sus costumbres, sus aspiraciones, sus mitos y sus problemas» (Gubern, 1989).

Sin embargo, el cine no tiene por qué ser un espejo plano de mimesis total ya que también éstos pueden presentar deformaciones,

exageraciones, etc. Los espejos del museo de cera o de los parques de atracciones, son claros ejemplos de este fenómeno (González, 1996).

Al hablar del cine se ha de hacer referencia a las estructuras institucionales que rodean la producción, distribución y exhibición, así como a las características distintivas de estas películas, qué forma tienen y qué interpretaciones generan (Kuhn, 1991).

Al igual que los directores de los medios de comunicación, los de la industria cinematográfica confían cada vez más en los estudios de mercado, las reuniones de grupo y los expertos en marketing para determinar el contenido de sus productos y orientar su producción. Cuando no son intereses ideológicos, son simplemente intereses comerciales los que

mueven la manipulación del producto final, utilizando desprecupadamente ese poder demiúrgico de forma amoral.

A lo largo de la historia ha sido utilizado como arma poderosa para la alienación. «Nos han intentado imponer valores, deseos y costumbres (por ejemplo: el tristemente famoso «american way of life», el modo de vida americano: competitividad, éxito, insolidaridad, hamburguesas, *blue jeans*, y *Coca-Cola*)» (González, 1996).

Los grandes dictadores, Hitler, Mussolini, Stalin..., lo utilizaron para divulgar su ideología. Por ejemplo, Franco no tuvo inconveniente en escribir la idea original del guión (bajo el seudónimo de

Jaime de Andrade, que daría lugar a la película *Raza*, de José Luis Sáenz de Heredia (1941), en la que se ponían de manifiesto los pilares básicos del nuevo régimen (familia, valores militares y religiosos, honor y raza), tal como señala Fernando Méndez en su *Historia del cine español*.

Desde la Psicología Social se analiza cómo los medios de comunicación de masas juegan un papel importantísimo en la formación y transmisión de modelos y cómo su influencia es ciertamente poderosa ya que está en estrecha relación con la creación de la conciencia social.

En esta línea, en las investigaciones y trabajos de nuestro Grupo (Loscertales y González, 1985; y otros) consideramos que los medios de comunicación de masas y entre ellos el cine, podrían ser vehículo, no sólo de información sobre lo que existe realmente en determinadas profesiones, sino que a la vez y a modo de *boomerang*, la información que se lanza refleja y proyecta lo que la comunidad espera de los distintos profesionales, marcando de esa forma la autoimagen y la identidad profesional. Es decir, de alguna manera los medios de comunicación proscriben y prescriben modelos de valores, de conductas y hasta las propias pautas profesionales y de género.

Cabe pensar pues, ¿qué papel desempeñan las mujeres en este complejo medio de comunicación que representa el cine?, ¿simplemente se reproducen los estereotipos sociales sobre sus características y ocupaciones, o se comienzan a ofrecer modelos alternativos en los que la mujer afronta su cambiante y difícil situación? Si esto fuera así, ¿son estos los modelos recompensados o los sancionados? La respuesta a estos interrogantes abre todo un campo de investigación de importantes repercusiones sociales, en el que con entusiasmo nos estamos adentrando.

4. Modelos de mujer en el cine actual

La educación es algo más que la mera enseñanza y la instrucción. Incluye procesos socializadores amplios, que se difunden y transmiten por todo el contexto social. En todos ellos y en cualquier momento, las personas son influidas, socializadas, modeladas. Y no de una forma pasiva, manipuladora, sino a través de todo un proceso interactivo (Bandura, 1982; 1974) en el que los estímulos se ofrecen y los observadores ven, calibran, seleccionan, aprenden, ensayan...

Actualmente trabajamos en una Tesis Doctoral fundamentada sobre estas bases, centrándonos concretamente en un poderoso estímulo social: el cine. Para ello estamos analizando las películas de mayor audiencia, por ser éstas obviamente las que ofrecen modelos al mayor

número de espectadores y por lo tanto las que más socializan. Buscamos a la mujer moderna, a la mujer actual que aparece en ellas, preguntándonos cómo la mujer real de la sociedad de hoy construye su identidad y se socializa observando estos modelos. Luego, a su vez, ella será modelo de otras a través de la interacción social en la familia, la escuela, etc.

La influencia del cine es tan poderosa que se ha llegado a decir que es éste el que crea los personajes que luego se desarrollan en la vida real y no a la inversa. Tal vez estos personajes modélicos surgen en la mente de algún director, de su propia vida, de su entorno y sus experiencias personales, y a través del medio cinematográfico se generalizan a la población. El que en un pueblo andaluz, por ejemplo, unos padres decidan llamar a sus hija Vanesa o a su hijo Jonathan, son ejemplos simples de este hecho, que va mucho más allá de la imitación del nombre de pila. Porque las películas de mayor audiencia en todo el mundo son las norteamericanas, y por lo tanto es ésta la cultura con que nos están colonizando.

Otro hecho viene a corroborar la enorme influencia del cine sobre la socialización. Curiosamente, las películas más vistas son películas infantiles –enfocadas a la edad más susceptible de manipulación–, que en la mayoría de los casos no hacen sino reproducir los modelos de género vigentes de generación en generación. En *El Rey León*, por ejemplo, el joven macho tiene que seguir una especie de ritual de iniciación para llegar a ser adulto, igual que en las tribus primitivas, quedando las hembras al margen en un lugar muy secundario. En *La Bella y la Bestia* se sigue demandando de la mujer belleza y bondad y del varón riquezas.

Las películas para adultos manejan todos los tópicos femeninos posibles. Presentan una mujer joven, seductora, y perversa –*Instinto Básico*–, que manipula y escapa a las posibilidades de comprensión del varón, igual que las míticas *Ariadna* o *Medea*. Sólo se diferencian las modelos de mujer actual ofrecidos en la ficción cinematográfica, de estos personajes

mitológicos, en su independencia económica. Parece que la mujer ahora es igual que fue siempre, con las mismas obligaciones domésticas –a las que ahora se unen las profesionales– y las mismas características (temibles para los varones), pero ahora como castigo por haberse emancipado, sin ningún derecho ni ninguna protección. Es como si tuvieran que purgar por estar intentando su independencia.

Ciertamente no son éstos los modelos ofrecidos siempre por el llamado séptimo arte, pero sí los que atraen a mayor público. Las mujeres mayores o poco atractivas, apenas si aparecen más que en papeles secundarios, o para hacer de brujas, de espiritistas o de señoras de la limpieza. Sin embargo, un hombre mayor o poco atractivo es con frecuencia protagonista –aunque sea para hacer de «malo»– y se le rodea siempre de atractivas jovencitas enamoradas o que se venden a su poderío. También es cierto que existe cine español y europeo que escapa a estos tópicos, pero insistimos, su influencia es muchísimo menor al ser significativamente menos visto por los espectadores. Ante este panorama consideramos de especial importancia la elaboración de programas educativos, que ayuden a potenciar la independencia de juicio a la hora de enfrentarse a los medios de comunicación de masas y concretamente al cine, al igual que los que ya ha puesto en marcha el Instituto de la Mujer para enseñar a niños y niñas a seleccionar y enjuiciar los programas televisivos. Esta posibilidad de intervención, es uno de los puntos claves de nuestro trabajo –en la citada Tesis Doctoral– del que esperamos poder ofrecer en futuras publicaciones los primeros resultados.

6. Referencias

BANDURA, A. y WALTER, R.H. (1974): *Aprendizaje so-*

cial y desarrollo de la personalidad. Madrid, Alianza Universidad.

BANDURA, A. (1982): *Teoría de aprendizaje social*. Madrid, Espasa Calpe.

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1981), en *Cuadernos Legislativos*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

ETXEBARRIA, L. y OTROS (1987): «Factores psicosociales de la depresión en la mujer obrera casada: soporte social, identidad y depresión», en *Psiquis*, 8 (5).

FALUDI, S. (1991): *Reacción*. Barcelona, Anagrama.

GILA, J.M. (1996): «Estereotipos de género y rol docente de la mujer en el cine», en MARÍN, M. y MEDINA, F.J. (Eds.): *Psicología del Desarrollo y de la Educación. La intervención psicoeducativa*. Sevilla, Eudema.

GONZÁLEZ, J. (1996): *El cine en el universo de la ética. El cineforum*. Madrid, Anaya.

GUIL, A. (1994): *Mujer e identidad profesional universitaria: una aproximación psicosocial*. Sevilla, Tesis Doctoral inédita.

GUIL, A. (1993): *Reflexiones en torno a los arquetipos masculinos y femeninos y su relación con el autoconcepto en la mujer*, en Actas del III Congreso INFAD de Psicología Evolutiva y Educativa, Universidad de León; 567-571.

GUIL, A. (1990): *Revisión teórica sobre el concepto de conflicto y ambigüedad de rol*. Universidad de Sevilla; Mimeografiado.

HYDE, J.S. (1995): *Psicología de la mujer*. Madrid, Morata.

KUHN, A. (1991): *El cine de mujeres*. Madrid, Cátedra.

LOSCERTALES, F.; CABERO, J. y OTROS (1996): «La imagen social del profesor y de la enseñanza... a través de los ojos del cine», en SALINAS y OTROS (Eds.): *Redes de comunicación, redes de aprendizaje*. Palma, Universitat de les Illes Balears.

LOSCERTALES, F. (1995): «La imagen de la mujer en los medios de comunicación de masas. Un tema de actualidad en un espejo actual», en LARA, F. (Comp.): *Psicología Evolutiva y de la Educación*. Universidad de Burgos, Facultad de Humanidades y Educación.

LOSCERTALES, F. y GONZÁLEZ, R. (1985): «La imagen de la mujer en la publicidad. Un estudio en Canal Sur TV», en VEGA, M.T. y TABERNERO (Eds.): *Psicología social de la educación y la cultura, ocio y turismo*. Salamanca, Eudema.

LOSCERTALES, F.; GUIL, A. y OTROS (1995): «Los diálogos en el cine como manifestación de estereotipos. La figura del docente», en el III Encuentro Interdisciplinar sobre retórica, texto y comunicación. Cádiz, 13, 14 y 15 de diciembre del 1995.

PÉREZ SERRANO, G. (1991): *El análisis de contenido de la prensa*. Madrid, UNED.

• Juana M. Gila Ordoñez y Ana Guil Bozal son profesoras del Departamento de Psicología Social de la Universidad de Sevilla.



© Enrique Martínez-Salanova '98 para COMUNICAR

El papel de los arquetipos en los actuales estereotipos sobre la mujer

Ana Guil Bozal
Sevilla

En el inconsciente colectivo de los individuos de una determinada cultura perviven una serie de arquetipos y estereotipos que condicionan su manera de ver y vivir el mundo. Los arquetipos de género han estado especialmente presentes en la cultura occidental condicionando de forma importante el papel de los hombres y las mujeres. La autora de este trabajo propone la toma de conciencia reflexiva sobre estos mitos para recorrer el «difícil camino de salida de sus dominios».

Los arquetipos pueden ser considerados los ancestros de los actuales estereotipos. De alguna manera constituyen su arqueología, al ser los vestigios que quedan de los modelos prototípicos que estuvieron vigentes en culturas primitivas y que han llegado hasta nuestros días a través de la mitología.

Al igual que sucede con los personajes mitológicos, los modelos arquetípicos conjugan hechos históricos con fantasías, realidades con deseos, tragedias con miedos y temores; aglutinado todo ello con creencias religiosas, valores éticos y prescripciones o proscipciones morales sobre lo que se debe pensar, sentir y hacer. Son, por lo tanto, la base sobre la que se construyen nuestros valores.

Al formar parte de nuestra herencia cultural, los modelos arquetípicos perviven tam-

bién en la actualidad en el inconsciente colectivo que todos introyectamos simplemente por el hecho de nacer en el seno de determinado grupo social. Son elementos básicos de lo que consideramos más profundo, más enraizado en el interior de nuestro propio ser, algo que permanece allí mientras no haya un contraste con la realidad exterior que nos obligue a replanteárnoslo. Y aun así, es difícil deshacerse de este enorme peso arcaico.

Eso es precisamente lo que sucede con las creencias estereotipadas sobre las características de los hombres y las mujeres en la actualidad. Cualquiera persona piensa que las mujeres son de tal o cual manera y que eso es un hecho, que esas peculiaridades son atributos constitutivos de la esencia femenina que no admiten posibilidad alguna de debate.

No es de extrañar, pues, que pensadores ilustres de la talla, por ejemplo, de Miguel de Unamuno, hayan realizado alegremente las siguientes afirmaciones:

«Hay un hecho, señores, que distingue grandemente a los salvajes y los pueblos primitivos de los amasados en la cultura y que llevan la civilización en las venas. La diferencia de la capacidad relativa del cráneo de la mujer al del hombre es mayor en los pueblos civilizados que en los que no lo están; entre los salvajes, la mujer es tan inteligente como el hombre; entre los cultos, la diferenciación se ha operado, y mientras el hombre llega a la edad adulta, la mujer apenas pasa de la infancia». *Espíritu de la raza vasca*, pág. 159 (tomado de Juaristi, J. (1997): *El bucle melancólico*. Espasa Calpe, Madrid, pág. 168).

Ante este tipo de creencias huelgan razonamientos, porque además aquí se está manejando una de las estrategias que –como más adelante abordaremos– con más fuerza se ha esgrimido contra las mujeres: el reducirlas a la naturaleza, mientras que el hombre, el varón, se hacía depositario de la cultura. No obstante, la evidencia poco a poco va desmontando estos ancestrales argumentos. También la Psicología Social analiza cómo la mejor manera de cambiar un estereotipo –que es el componente cognoscitivo de una actitud– es aportar conocimientos más acordes con la realidad que tiren por tierra, que hagan caer por su propio peso, las anteriores creencias estereotipadas.

1. ¿Qué son los arquetipos?

Uno de los autores que con más rigor ha profundizado en el estudio de los arquetipos es sin duda Carl Gustav Jung. Él llama imágenes arquetípicas a aquellos contenidos del inconsciente del hombre moderno, que se asemejan a los productos de la mente del hombre antiguo. Al igual que el ser humano ha evolucionado físicamente, conservando sin embargo vestigios del hombre primitivo, también en la evolución psíquica siguen coexistiendo restos primitivos, pese a la innegable evolución de la Humanidad.

Ya Freud había observado y comentado cómo, con frecuencia, en el sueño surgen aspectos que no son individuales y que no pueden derivarse de la experiencia personal del soñante. A esos elementos les llama «remanentes arcaicos, formas mentales cuya presencia no puede explicarse con nada de la propia vida del individuo y que parecen ser formas aborígenes, innatas y heredadas por la mente humana» (Jung, 1995: 67).

Continúa Jung argumentando que las imágenes arquetípicas del inconsciente humano, son tan instintivas como la capacidad de las aves para emigrar y hacerlo en formación, como la de las hormigas para formar sociedades organizadas, o como la danza de las abejas para comunicar al enjambre la situación exacta de una fuente de alimento.

2. Los arquetipos de género en la cultura occidental

Los pocos vestigios que conocemos de antiguas culturas prehistóricas matriarcales a través de la mitología, si bien les reconocen importantes avances que contribuyeron a que el género humano saliera de su condición primitiva; por ejemplo la creación de un calendario lunar, una perfecta organización social comunitaria, la religión y el culto a los muertos y a la diosa madre tierra (*Gea*), origen de la agricultura, etc. (Bachofen, 1988), las hicieron, pese a ello, responsables de la mayoría de los males de la Humanidad. De las amazonas se cuenta, por ejemplo, que eran terribles guerreras que devoraban a sus amantes y a sus enemigos. Las primitivas diosas matriarcales: *Perséfone*, diosa de las tinieblas y el submundo, *Cibeles*, de la superficie de la tierra y la agricultura y *Tetis*, diosa del mar, fueron en el inicio de los tiempos reemplazadas (perdiendo todo su poder efectivo y pasando a un segundo plano), por dioses patriarcales, Apolo y Dionisos fundamentalmente. Cambio mucho más profundo que el que efectuaron los romanos al simplemente sustituir el nombre a los dioses griegos por nombres latinos, cuando alcanzaron el poder.

La transición del sistema matriarcal al patriarcal es simbolizada en la cultura griega por el «mito de *Teseo*» –patrón de Atenas– que vence al minotauro, que representaba para los griegos al anterior régimen matriarcal. El hecho de que el minotauro viviera en un laberinto es muy significativo de cómo los griegos concebían la mente femenina como algo fuera de la lógica, un auténtico laberinto. *Teseo* además, es ayudado por otra mujer, *Ariadna*, con lo que de paso insinuaban que las mujeres por amor, son capaces de llegar a la mayor de las traiciones.

Parece que el descubrimiento del papel del varón en la fecundación de la mujer fue una de las claves para su necesidad de control sobre ellas, aprovechando su preponderancia física. No sin gran trabajo, consiguieron sustituir las antiguas culturas matriarcales y, una vez que hubieron tomado las riendas de la historia, guardaron a buen recaudo en la «caja de Pandora» todo lo femenino, como un maravilloso regalo inútil, imposible de utilizar, puesto que no podía ser abierto sin exponerse a que reinara nuevamente el caos al resurgir el dominio de la mujer.

Los múltiples arquetipos sobre lo femenino y lo masculino, por su enorme trascendencia en la formación de la identidad de género, no sólo han propiciado la distancia entre los sexos, sino que además han contribuido a catalogar determinados valores o determinadas características como positivas o negativas:

Lo masculino fue considerado luz, sol, tiempo, impulso, orden, exterioridad, frialdad, objetividad, razón, agresividad, combate, violencia, trascendencia, claridad, etc.

Lo femenino representaba profundidad,

intuición, noche, sombra, interioridad, naturaleza, tierra, calor, sentimiento, pasión, caos, vitalidad, receptividad, suavidad, reposo, conservación, defensa, etc.

Lo masculino era lo apolíneo, luminoso y dominador de las fuerzas del cosmos.

Lo femenino, lo dionisiaco, irracional e instintivo y pese a ello –porque esto no podía ser negado ya que las mujeres dan a luz–, la afirmación de la vida.

En la mayoría de las mitologías encontramos ejemplos de mujeres que, como *Eva*, *Ginebra* y *Medea*, con sus «artimañas femeninas», celos, envidias, lujurias, vanidades, etc., fueron la causa de la ruina de grandes hombres y grandes imperios. Como contraste, el modelo de virgen y madre, de esposa fiel que como *Penélope* aguarda tejiendo inútilmente el regreso de su marido, ofrecen visiones de la mujer como un ser temido que necesita ser acallado y redimido por la fuerza y el amor de un varón.

Ciertamente desde *Eva* y aún antes, a excepción de las escasas culturas matriarcales, lo femenino siempre ha sido

asociado al lado oscuro, misterioso de la vida; algo comprensible puesto que son creencias forjadas en culturas patriarcales, que como tales aportan la perspectiva exclusiva del varón. La historia la escriben siempre los vencedores borrando toda huella que pueda poner en duda su credibilidad. Esto es una realidad que subyace a las críticas del movimiento feminista a la razón patriarcal ya que, al haber estado durante siglos lo humano totalmente identificado con lo masculino, su sello se plasmó en todas las manifestaciones culturales, el lenguaje que masculiniza la mente, los valores, las leyes, las costumbres, etc.

Ciertamente desde *Eva* y aún antes, a excepción de las escasas culturas matriarcales, lo femenino siempre ha sido asociado al lado oscuro, misterioso de la vida; algo comprensible puesto que son creencias forjadas en culturas patriarcales, que como tales aportan la perspectiva exclusiva del varón.

Lógicamente la perspectiva de las mujeres es algo distinta. Cuando «las mujeres irrumpen en la historia» (Ander-Egg, 1980), comienzan a contrastar sus vivencias con lo que teóricamente tendrían que pensar, sentir y hacer, de acuerdo con las creencias y expectativas sociales, incluso con lo que la ciencia oficial había dicho de ellas a lo largo de siglos.

Mediante «ejercicios de lectura no androcéntrica» (Moreno Sardá, 1987) se constata fácilmente como cuando durante milenios se había considerado a la Humanidad, en realidad se trataba exclusivamente de la mitad del género humano, de los varones. A partir de aquí poco a poco, muy lentamente, se han comenzado a desvelar los prejuicios y las discriminaciones que los estereotipos sobre la mujer estaban encubriendo.

Al iniciar la mujer su incorporación al mundo público, desempeñando roles fuera de los arquetípicamente atribuidos a su condición femenina, se ha tenido de alguna manera que masculinizar, viviendo terribles luchas internas contra su socialización tradicional si quería trabajar al mismo nivel que los hombres en un mundo competitivo hecho a medida del varón.

3. Patriarcado y legitimación «científica» de las discriminaciones

La cultura occidental es heredera directa del mundo clásico. Nuestra forma de construcción del conocimiento proviene de la filosofía griega, que es el tronco común de todas las ciencias. Allí surgió y se inició el proceso de legitimación de desigualdades y posteriores discriminaciones entre géneros, mediante la ciencia oficial. Si analizamos «la otra política de Aristóteles» (Moreno, 1988) fácilmente

entendemos que el ciudadano griego era varón. A su imagen y semejanza se construyeron las bases de su cultura, lógicamente androcéntrica. Si alguna mujer tenía la osadía de filosofar, podía sucederle como a Hipatía de Alejandría, que terminó apedreada hasta la muerte por el pueblo, previamente incitado por unos monjes que no podían aceptar tan sólo la idea de una mujer con pretensiones de científica.

Si alguna mujer tenía la osadía de filosofar, podía sucederle como a Hipatía de Alejandría, que terminó apedreada hasta la muerte por el pueblo, previamente incitado por unos monjes que no podían aceptar tan sólo la idea de una mujer con pretensiones de científica.

Las mujeres que ejercían la medicina, escapando al control oficial, eran consideradas brujas y quemadas en la hoguera, mientras que a los varones que tenían dedicaciones parecidas se les veneraba como sabios u hombres de Dios (Bhrenrech y Enqlish, 1986).

En la actualidad, las mujeres científicas para poder acceder a su trabajo, han tenido que hacer suyos los esquemas viriles con que desde sus inicios se estructuró toda la vida académica, pese a que se

hayan ocupado inicialmente, en su mayoría, en especialidades asistenciales que reproducen a escala pública las ocupaciones privadas: educación, salud y administración.

La peligrosa dicotomización entre naturaleza y cultura, es considerada en gran medida una importante clave para la comprensión del control de un género sobre otro, así como también para la legitimación del uso y abuso del hombre sobre los recursos de la naturaleza.

La cultura, en su más amplio sentido, es la transformación que el ser humano realiza sobre la naturaleza. Con la ciencia y la cultura, el hombre –en sentido restringido, es decir, el varón, el macho de la especie humana– ha controlado y dominado durante siglos a las fuerzas naturales y también a la mujer como un elemento más de las mismas.

4. De los arquetipos a los mitos y estereotipos

Sobre amplias bases arquetípicas, a lo largo de la historia se han ido desarrollando teorías explicativas de las consecuencias de las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, cuya principal función no ha sido otra que la justificación de las discriminaciones existentes.

Los primitivos arquetipos han sido continua e históricamente recreados a través de los múltiples mitos transmitidos en los antiguos relatos, en la literatura y hasta en los cuentos infantiles, haciéndonos a todos conocedores y copartícipes de sus modelos y sus valores. En todas las culturas occidentales aparece una «cenicienta» o una «bella durmiente», esperando al «príncipe» que llegará para redimirla de todos sus pesares. Son precisamente estos conocimientos arquetípicos los que sustentan la base de los actuales estereotipos de género con que nos manejamos en la actualidad.

Los arquetipos y los mitos, han cumplido, en definitiva, la misión de hacernos llegar a todos, hombres y mujeres, modelos androcéntricos y patriarcales sobre las características de uno y otro sexo, sobre lo que deben hacer y lo proscrito para cada uno de ellos. Mientras las mujeres estuvieron a la sombra, fuera de la historia que escribían los varones, nadie puso en duda que estos modelos eran sólo construcciones sociales con una determinada intencionalidad: mantener el control. A los varones lógicamente nunca les molestaron estos estereotipos, puesto que ellos eran el primer sexo.

5. El camino hacia el cambio

Hoy día el feminismo no sólo denuncia el control al que hemos estado sometidos en la cultura patriarcal dominante, sino que reivindica muchos de los valores del matriarcado

que siempre han estado allí. Porque, siguiendo a Newmann (1994), el matriarcado no es algo exclusivo de la mujer, ni una fase histórica o un modo de organización sociopolítica en la que el poder fuera detentado por ellas. Es una etapa arquetípica –no simplemente histórica– en el desarrollo de la conciencia, en la que el yo se encuentra bajo el influjo del inconsciente y no es autónomo. El patriarcado sería un estadio posterior en el que el yo se ha emancipado del inconsciente y lo ha dominado.

Como señala Panikkar (1994), en ciertos momentos históricos como el presente, los mitos dominantes se derrumban. Y si la razón fue el mito de la Ilustración y de la Modernidad, ahora se habla de Postmodernidad. Se pasa del logos al mito y viceversa. Se trata de

buscar otra posibilidad de acceso a lo real que no sea aquella a la que estamos acostumbrados y precisamente la conciencia simbólica nos abre a la realidad sin excluirmos de ella. Porque el mito extrae su fuerza de la participación: En cuanto se deja de creer en él se convierte en fábula, en leyenda, en una simple cosmovisión.

La conciencia de la razón patriarcal y matriarcal, creadora de arquetipos y mitos –con su consiguiente peso sobre

los estereotipos–, es un paso decisivo en el análisis del inconsciente colectivo de la Humanidad. Sólo reconociendo estas imágenes ancestrales iniciaremos el camino de salida de sus dominios.

El mito extrae su fuerza de la participación. En cuanto se deja de creer en él se convierte en fábula, en leyenda, en una simple cosmovisión.

6. Referencias

- AMOROS, C. (1995): *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona, Antrophos.
 ÁLVARO, J.L. y GARRIDO (Comps.) (1992): *Influencias sociales y psicológicas en la salud mental*. Madrid, Siglo XXI.
 ANDER-EGG, E. (1980): *La mujer irrumpe en la historia*. Madrid, Marsiega.
 BACHOFEN, J.J. (1988): *Mitología arcaica y derecho materno*. Barcelona, Antrophos.
 BARTHES, R. (1986): *Mitologías*. Madrid, Siglo XXI.

BHRENRECH, B. y ENGLISH, D. (1986): *Brujas, comadronas y enfermeras: historia de las sanadoras. Dolencias y trastornos*. Barcelona, La Sal.
 BOFF, L. (1988): *El rostromaterno de Dios*. Madrid, Paulinas.
 DINICOLA, G.P. (1991): *Reciprocidad hombre/mujer*. Madrid, Narcea.
 DURAN, M.A. (1986): *La jornada interminable*. Barcelona, Icaria.
 CARO BAROJA, J. (1991): *De los arquetipos y leyendas*. Madrid, Itsmo.
 EICHENBAUM, E.L. y ORBACH, S. (1990): *Qué quieren las mujeres*. Madrid, Revolución.
 FALCÓ, L. (1989): *Cartas a una idiota española*. Madrid, Vindicación feminista.
 FIGES, E. (1972): *Actitudes patriarcales: las mujeres en la sociedad*. Madrid, Alianza.
 GARCÍA ESTEBANEZ, E. (1992): *¿Escribano ser mujer?* Madrid, Siglo XXI.
 JUNG, C. (1992): *Psicología y simbólica del arquetipo*. Barcelona, Paidós.
 JUNG, C. (1994): *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Barcelona, Paidós.
 JUNG, C. (1997): *El hombre y sus símbolos*. Barcelona, Paidós.
 MAYR, F. (1989): *La mitología occidental*. Barcelona, Antrophos.
 MEAD, M. (1973): *Sexo y temperamento en las sociedades*

primitivas. Barcelona, Laia.
 MORENO SARDÁ, A. (1987): *El arquetipo viril protagonista de la historia: ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona, La Sal.
 MORENO SARDÁ, A. (1988): *La otra política de Aristóteles*. Barcelona, Icaria.
 MIGUEL, A. de (1975): *El miedo a la igualdad*. Barcelona, Grijalbo.
 NEWMANN, E. (1994): «La conciencia matriarcal y la luna», en ORTIZ-OSÉS, A. (Ed.) (1994): *Arquetipos y símbolos colectivos: Círculo Erano I*. Barcelona, Antrophos.
 NIELSON, L. (1979): «Sexism and the Healing in the University», en *Harvard Educational Review*, II; 464-476.
 OGILVIE, M.B. (1986): *Women in Science: A Biographical Dictionary*. The Mit Press, Cambridge, Massachussets.
 ORTIZ-OSÉS, A. y OTROS (1994): *Arquetipos y símbolos colectivos: Círculo Erano I*. Barcelona, Antrophos.
 PANIKKAR, R. (1994): «Para una lectura intercultural del símbolo», en ORTIZ-OSÉS, A. (Ed.) (1994): *Arquetipos y símbolos colectivos: Círculo Erano I*. Barcelona, Antrophos.
 RICO-GODOY, C. (1990): *Cómo ser una mujer y no morir en el intento*. Madrid, Temas de Hoy.
 SAU, V. (1986): *Ser mujer: fin de una imagen tradicional*. Barcelona, Icaria.
 SECHI MESTIA, G. (1993): *Diccionario de mitología universal*. Madrid, Akal.
 SEEMANN, O. (1964): *Mitología clásica ilustrada*. Barcelona, Vergara.

• Ana Guil Bozal es profesora del Departamento de Psicología Social de la Universidad de Sevilla.



Mi sonrisa enigmática fue modelo de belleza en el Renacimiento. Se nos veía en los museos. Yo en el Louvre.



Nuestra belleza es modelo para el Renacimiento del siglo XXI. Se nos ve en todas las cadenas de la tele.

Tras las huellas de una auténtica Andalucía

La construcción de estereotipos andaluces por los medios

Rafael González Galiana
Sevilla

Con un fino y exquisito lenguaje, el autor de este trabajo nos sumerge en el complejo tema de los estereotipos que se han ido gestando a lo largo del tiempo de los andaluces por confluencia de múltiples factores que les han hecho crecer como «pequeños universos de sentido» en el imaginario colectivo. Si bien los medios de comunicación no son generadores de los mismos, no hay duda que estos estereotipos gravitan sobre la conciencia social de la gente hoy día por la participación interesada de la prensa, la radio y la televisión.

Que los andaluces somos unos vagos está fuera de toda duda. Es más, ni siquiera vale la pena pararse a demostrar lo contrario¹, porque no es una cuestión de razón o de datos constatables. Podría decirse llanamente que no es cierto, aunque en ese caso se corre el riesgo de que una oposición franca le reste legitimidad a nuestro discurso y se termine confirmando lo que se intenta rechazar. Además, ¿quién está seguro de negar una idea así? Hay que tener en cuenta que sólo el hecho de plantearse su veracidad, hace que se despierte en cada persona el angustioso (y recurrente) debate interno de dudas e incertidumbres sobre la realidad de las cosas: el abismo que separa lo que uno es y lo que los demás pueden ver y pensar de ti; una vieja disputa entre lo personal y lo social, lo íntimo y lo público, y si se quiere hasta lo

natural y lo construido, que terminará de añadir confusión al asunto. No, no es fácil enfrentarse a este tipo de expresiones. Para la mayoría, afirmaciones de esa índole resultan abstractas, controvertidas, inabarcables. Entre otras cosas porque están fuera del alcance de nuestros habituales esquemas de autoprotección; es decir, lejos de nuestros pequeños conflictos cotidianos. Uno puede aportar datos sobre su propia situación personal, de su horario laboral, del terrible desgaste físico que hace cada día, de su tesón y su entrega... Pero no es frecuente que se arriesgue a emitir juicios sobre —como en este ejemplo— la actitud de la generalidad de los individuos andaluces ante el esfuerzo, algo que resulta tan amplio y tan lejano, tan escurridizo y tan consolidado al mismo tiempo.

Peor aún se presenta la cosa, cuando se trata de contrastar el fondo de verdad que contiene este comentario tan arraigado en el acervo popular español. Entonces sobran cifras, sobran opiniones o comparaciones. Todo sobra cuando no se coincide en un mismo nivel de interacción. Y es que una comunicación efectiva es más una cuestión de ajuste y de reconocimiento entre las partes que un problema de autenticidad de los enunciados. No conduce a nada empeñarse en reducir un asunto como éste a cualquiera de las simples oposiciones comunicativas que se manejan cada día: si se conoce o se ignora el tema, la medida en que algo se tiene por cierto o se demuestra falso, información frente a opinión, objetividad más que subjetividad, los rumores no son noticia... No tiene sentido sencillamente porque nos encontramos ante un estereotipo, y éstos no pueden ser contemplados desde un único plano de significación, sino que a menudo «flotan» sobre varias de estas dimensiones sin identificarse con ninguna. Los estereotipos surgen de la confluencia de muchos factores: de la experiencia, de la tradición, del folklore, del interés, del miedo, del instinto de protección –léase, de la cautela–, de la comodidad de la gente que los crea o la que los reproduce. Entre estos condicionantes suele estar disuelto sin dejar un rastro evidente de su presencia. Razón por la que se dice que no se agotan en su expresión, que no son nada en sí mismos, sino que funcionan como extractos «inanimados» de pequeños universos de sentido; que son algo así como criptogramas sociales tras los que se esconden una miríada de valores de procedencia: las intenciones con las que fue

creado y mantenido, los tópicos que lo lastran más aún, los saberes que lo acompañan y las situaciones en las que se usa.

Los estereotipos sirven así como verdaderos «signos» sociales capaces de concentrar toda una serie de conocimientos que no podrían recordarse o reconocerse con facilidad. Estos marcadores gruesos de la comunicación, no tienen visos de extinguirse porque facilitan enormemente la adquisición y mantenimiento de saberes que, de otra forma, no podrían reproducirse. Aunque esa misma simplificación los haga poco fiables e injustos, cumplen una función trascendental: Evitar la ingrata labor no sólo de acumular y manejar conocimientos, sino también de tomar decisiones y aventurar juicios. El estereotipo lo da hecho:

Funcionarios = absentistas
Delgada = atractiva
Andaluces = graciosos

En la práctica, para el receptor no queda más que confirmar o rechazar² este referente si es que lo considera apropiado o inapropiado con el –siempre difuso– objeto de referencia.

En cierto modo, se puede decir que los estereotipos son (o terminan siendo) parte de la identidad grupal de aquellos que los usan. Por tanto, carece de lógica rebatirlos, so pena de darnos de bruces con las costumbres, con la historia, con los usos y con los sentimientos del grupo social que los usa. De aquí se deduce que la explicación al enigma sobre la realidad de la vagancia andaluza debería buscarse tras el consenso social (cfr. Sangrador, 1981) y no en una estrategia medida o una circunstancia



equivoca. Puede estar construido sobre una premisa falsa, pero será una falsedad consentida; lo cual también es un dato que debe analizarse. Es decir, que si una parte suficientemente representativa de la sociedad está de acuerdo en que los andaluces son renuentes al trabajo físico, eso será así; aparte de los fundamentos de verdad que pueda contener dicha aseveración.

La certeza, la imparcialidad y la sinceridad son «virtudes» comunicativas que no se hallan en el mismo plano de funcionamiento que los estereotipos. De forma que éstos no tienen por qué quedar invalidados aunque adolezcan de aquéllas. Así ocurre que, como el estereotipo es una pieza del engranaje social que no se rige por las leyes del razonamiento, cualquier intento de exponer argumentos que demuestren lo contrario de lo que se dice, llevará acarreado un aumento de su fuerza y su peso.

Todo el mundo sabe que cuando se intenta frenar un rumor o deshacer una costumbre muy arraigada (por poner dos ejemplos de aspectos sociales unidos a la comunicación y al consenso) por medio de explicaciones y datos fehacientes, generalmente se los confirma todavía más (cuando no se los agranda), puesto que se suele leer esa intervención como un intento de actuar sobre la estabilidad del grupo.

Téngase en cuenta que el estereotipo se ha venido tomando como un conocimiento de rango superior traspasado de padres a hijos, como una clase de saber largamente contrastado y más tarde sedimentado; en definitiva, como parte del equipaje vivencial que ha acompañado al grupo siempre, proporcionándole seguridad y confianza en sí mismo. La respuesta ante ese supuesto «ataque» a la expresión tradicional puede venir en forma de otra manifestación del gracejo popular, el refrán:

La mejor forma de dominar los estereotipos y, si se desea, desterrarlos, es estudiarlos y comprenderlos. Y los medios son el lugar idóneo para acometer esa obra.

«sí, lo que tú digas, pero cuando el río suena, agua lleva».

Precisamente, ese papel de escudo social que hace tan suyos a los estereotipos, tan arbitrarios, tan despectivos a veces, es lo que los protege de las críticas. Antes decíamos que no es normal entrar en juicios sobre lo que los demás son o representan. Bien, pues mucho menos habitual es que nos preocupe por algo que no nos afecta directamente. Porque los estereotipos hablan siempre de otros: de otras personas, de otras situaciones, de otro tiempo, de los otros en general. Cada uno es libre de contarse

entre esos otros, o excluirse de aquellos a los que éste señala. Porque lo que expresan afecta sobre todo a quienes creen en ellos y a quienes no tienen criterio sobre qué creer. Por otra parte, también están aquellos que adoptan posición firme, pensando que se está ante un estereotipo (término utilizado muy frecuentemente para clasificar todo aquello que es demasiado resbaladizo como para ser refutado) y que los estereotipos sólo representan una parte, y además sesgada, de la realidad.

Hasta aquí se han intentado desgranar las principales razones que hacen de los estereotipos bastiones inexpugnables ante planteamientos superficiales. Parece claro que la cuestión no es cómo de verdaderos son, sino la medida en que son usados, la fortaleza que les da el pacto o el consenso social. Pero casi todas las fortalezas (por seguir con la metáfora) han tenido siempre un punto débil: el asedio. Para el estereotipo, el elemento crucial de su existencia es la difusión. Tanto, que algunos han desaparecido por falta de uso, aunque perviven en los modos y la conciencia de la gente, y otros se mantienen en la actualidad a pesar de que están muy lejos del calor que les dio vida, son anacrónicos y, sin embargo, vigentes.

En ese escenario operan los medios de

comunicación, en el lugar donde flaquean o se encumbran los estereotipos. Quizás, por eso sean el blanco de todas las críticas; sobre todo, deben ser analizados con exhaustividad. Porque la mejor forma de dominar los estereotipos y, si se desea, desterrarlos, es estudiarlos y comprenderlos. Y los medios son el lugar idóneo para acometer esa obra.

Es frecuente ver en televisión a personajes de series españolas que representan de algún modo la «esencia» andaluza: la chacha alegre y despistada, un poco «ligera de cascos»³; el dependiente chistoso y exagerado; el «zeñorito» recio pero hospitalario, dando más de lo que tiene para deslumbrar al invitado... Aunque se ofrezca una imagen de Andalucía típica y, por tanto, distorsionada, esto no debe preocuparnos. Porque más que de estereotipos habría que hablar de personajes estereotipados, que bien podrían derivar de una larga tradición de escritores y autores de teatro (como los Álvarez Quintero) que han ido dibujando un perfil de andaluz de pandereta que forma ya casi parte del decorado, como una figurita de cartón piedra, como el Toro de Osborne o el sol de Andalucía. No, el problema está más en la información de actualidad, en el periodismo y los periodistas, en los referentes cotidianos con los que cada día se conforma la realidad que cuenta para la mayoría. Y no nos referimos a un chiste gracioso o el recurso al tópico, sino a los pequeños infinitos comentarios, a la dimensión implícita de la comunicación, allí donde se deslizan numerosos estereotipos protegidos por las sombras del lenguaje y la convivencia entre productores y destinatarios de la información.

Lo que somos y lo que creemos ser, lo que vemos y creemos ver, se deduce de los medios. El consenso se establece allí, donde todos confluiríamos. Razón por la que se dice que los me-

Lo que somos y lo que creemos ser, lo que vemos y creemos ver, se deduce de los medios. El consenso se establece allí, donde todos confluiríamos.

dios son más un lugar de encuentro que un lugar de conocimiento (Dijk, 1990). Quede clara nuestra postura a este respecto: Los medios de comunicación de masas tienen una

identidad propia e inalienable que suele corresponder con su propiedad empresarial y también con su orientación ideológica y con la sintonía política que tengan, pero sobre todo responden a una identidad social que les viene otorgada por el espacio que ocupan en la comunidad y por la función que su audiencia –subrepticamente– les encomienda. Es el tipo de lectores quien define a un periódico, mucho más que al contrario. Un ejemplo es la mayor presencia de este-

reotipos en medios de comunicación de ámbito nacional. Recuérdese la explicación anterior: el público genérico necesita enormes señales, rótulos grandes y definidos para referirse a aquello que desconoce.

Por eso no sólo difunden la «grasia» andaluza, sino que la promueven en un alarde de efectividad y adecuación con su público⁴. Los medios remueven continuamente la realidad sobre la que se asientan, porque son la parte más acelerada de la sociedad, la más radical, la más valiente, la más estrepitosa. Se dice que ya han abandonado la función transmisora para acometer primero la reproducción (modelado leve) de imágenes, ideas y opiniones diversas, y más tarde la construcción consentida (intervención plena) de referentes sociales. Los medios revisan, sostienen y conducen los estereotipos sociales. También pulen las aristas que impiden la correcta exposición –por motivos estéticos– de algunos contenidos. Hasta el punto de que algunos desaparecen del panorama comunicativo sólo por no resultar pertinentes para su emisión. Un ejemplo de ello lo tenemos en el recurso de los adjetivos (Javaloy, Bechini y Cornejo, 1991).

Lo que uno es socialmente depende, en

buena medida, de lo que se hable de uno, de nuestra capacidad nominativa⁵. De ahí, la importancia de los medios como normalizadores-reguladores-catalizadores de los usos o flujos lingüísticos. La extinción o la proliferación de algunos adjetivos en los medios puede llevar consigo una consecuencia recíproca con los estereotipos, ya que algunos de éstos no tienen una equivalencia exacta con otros adjetivos, dependiendo su existencia de la de su forma gramatical.

Aunque no siempre es así, esta función de los medios sí nos debe inquietar. Es importante que se defina la forma en que se transmiten los estereotipos, el papel que juegan los medios en su difusión, o si realmente ya no se desean ni responden a ninguno de los aspectos antes citados, pero aún permanecen en la «memoria comunicativa» de la gente. Se dice que se habla con más tópicos de los que se piensan y, sobre todo, que la referencia de esos tópicos está ya muy lejana y sólo permanecen como coletillas del lenguaje.

Como conclusión, hemos de decir que, quizás por no plantearse o no entender esos conflictos arriba expuestos, se ha acusado tanto a los medios de ser generadores de estereotipos. ¡Por supuesto que lo son!, si no, no valdrían nada socialmente; si no, no serían medios de comunicación. Lo que ocurre es que desde que los medios se han hecho tangibles, desde que hay responsables detrás de la comunicación, desde que se analiza cómo intermedian, es mucho más fácil que sean la diana de todas nuestras furias.

Esa lejanía, ese distanciamiento, esa dificultad que manifestamos tener para «gobernar» el estereotipo es lo que nos hace renegar de los medios como inventores a veces y como instigadores otras de este tipo de expresión social. Es muy fácil pensar que los medios son

quienes hacen que se tenga a los andaluces por emigrantes de aceituna y tortilla de patatas. Lo más cómodo es acusar al mensajero. Y muchas veces, es verdad que el mensajero tiene la culpa.

Probablemente sin los medios no habría estereotipos. Es verdad que se han convertido en el mejor instrumento para la transmisión de fábulas, de conocimientos, de tópicos y pautas de comportamiento, pero también es verdad que despreciamos todas estas formas como veneno cuando no nos complacen. Los estereotipos positivos (simpatía, hospitalidad, buen carácter...) no encuentran trabas para su promoción. Es más, habitualmente se fomentan como algo agradable y necesario.

También es frecuente que, cuando aparecen en los medios, pasen desapercibidos como si no se hubieran emitido. Mientras tanto, aquellos otros que puedan hacernos daño se filtran y desmenuzan, tratándolos como una ofensa.

Este mecanismo ante los estereotipos negativos no es exclusivo, sino que deviene de un primitivo instinto de defensa, aplicado ya en otras muchas situaciones. Lo curioso de esto es que, como en esos casos, se trata de una cuestión de costumbres. Porque esos estereotipos «malos» no siempre han estado en el mismo platillo de la balanza.

Es probable que los dichos sobre Andalucía y los andaluces estuvieran presentes a pesar de los medios, que

hayan nacido de conversaciones y viejas disputas, gravitando sobre la conciencia social de la gente sin una razón clara. Pero hoy en día no puede explicarse sin la participación de la prensa, la radio y la televisión. Como casi nada de lo que importa en la sociedad.

Notas

¹ La forma de enunciar este razonamiento nos encasillaría

Los medios remueven continuamente la realidad sobre la que se asientan, porque son la parte más acelerada de la sociedad, la más radical, la más valiente, la más estrepitosa.

inmediatamente en otro estereotipo: En nuestro comportamiento social, los andaluces somos despreocupados en exceso, casi «pasotas».

² Según sea cada uno: conformista o díscolo, integrado o apocalíptico, porque el estereotipo es un signo, también, de integración social.

³ Afortunadamente esta asistenta (antes «criada») ya no es una analfabeta, pobre de solemnidad. Este podría ser un ejemplo de estereotipo en desuso. La causa debe buscarse más en la inconveniencia o en la ausencia de interés para el grupo que lo sostenía, que en el alejamiento de éste con la realidad social. Así, se sigue diciendo de los catalanes que son tacaños sin que se sepa por qué.

⁴ Cuántas veces cualquiera de nosotros no se ha dejado llevar por las circunstancias y, en un ambiente propicio, hemos demostrado que nuestra gracia es una cualidad innata.

⁵ Quizás si la palabra «vagos» cayese en desuso, no habría un equivalente tan apropiado para definir a los andaluces. Aunque bien es verdad, que cuando el estereotipo está muy arraigado se sobrepone a cualquier limitación lingüística.

Sin ir más lejos, en nuestra región ya casi no se utiliza el término «cicatero» para referirse a los catalanes. Sin embargo, los definimos indistintamente como «tacaños», «rácanos», «agarraos», «peseteros», etc. Muchas formas para una misma idea.

Referencias

DIJK, T. (1990): *La noticia como discurso*, Barcelona. Paidós.

JAVALOY, F.; BECHINI, A. y CORNEJO, J. (1991): «Técnicas de análisis en el estudio de los estereotipos», en *Salud y calidad de vida*. Santiago de Compostela, PPU; 231-244.

MARTÍNEZ, M.C. (1991): «Uso de la información y contenido de los estereotipos», en *Salud y calidad de vida*. Santiago de Compostela, PPU; 245-252.

SANGRADOR, J.L. (1991): «Estereotipos sociales: notas sobre sus rasgos definitorios», en *Salud y calidad de vida*. Santiago de Compostela, PPU; 270-278.

SANGRADOR, J.L. (1981): *Estereotipos de las nacionalidades y regiones de España*. Madrid, CIS.

• *Rafael González Galiana es profesor del Departamento de Comunicación de la Universidad de Sevilla.*

Reflexiones desde el butacón



© Enrique Martínez-Salanova '98 para COMUNICAR

La doble mirada sobre Andalucía

Juan José Fernández Trevijano
Sevilla

Si bien «lo andaluz», allende de nuestras fronteras, define superficialmente el carácter de «lo español», en cambio, en nuestro país, el auténtico proceso de formación cultural de Andalucía y las marcas definitorias de este pueblo siguen siendo una incógnita por descubrir. Bien es verdad que los medios de comunicación han hecho hasta ahora flaco favor por descubrir y dar a conocer la imagen de la Andalucía real. El autor de este trabajo ofrece una visión certera sobre la formación de Andalucía, haciendo hincapié en los estrechos estereotipos que falsamente nos han encasillado.

La indiferencia con las críticas ajenas es una de las peculiaridades andaluzas. Quizá debería interrumpirse para contestar las repetitivas. He ahí las que recaen sobre la afición a «echarse a la calle», aunque grandes voces extranjeras las replican y razonan las respuestas. Opiniones que contradicen la de la gallega anónima que nos pone de vuelta y media en el programa radiofónico de Fernando G. Delgado. No es, ni mucho menos, un caso aislado. Tampoco el de Jack Lang cuando dice que Andalucía es el modelo de futuro para la Humanidad. Aquí están algunas de esas voces, interesantes por constructivas.

El hispanista Bartolomé Bennassar, en el *L'homme espagnol*, dibuja el carácter de los españoles contraponiendo los perfiles biográficos de dos andaluces, Ignacio Sánchez Mejías

y Francisco de los Cobos. Un idealista, el torero, que fue mecenas de la Generación del 27, casi toda ella andaluza, y el «arquitecto» de Úbeda, el influyente secretario de Carlos V. La indiscutible cualificación del autor francés confirma una característica, interna y generalizada, que surge del grave e insistente error de identificar lo andaluz como lo global español, salvo en la adjudicación a Andalucía de los supuestos aspectos negativos. Así, Federico García Lorca será español y El Fari andaluz, aunque sea madrileño.

Los españoles son definidos en Europa por lo andaluz y, sin embargo, el proceso de formación cultural de Andalucía continúa siendo diferente al de los restantes territorios peninsulares. Los hechos históricos, cuando son autónomos, no pueden trasladarse de un esce-

nario a otro. La fantasía y la improvisación, tan esenciales al arte y la poesía, también forman parte del legado histórico andaluz.

Gertrudis Stein asegura que éste está en Picasso; antes estuvo en Velázquez y pervive en la cultura contemporánea.

Quizá en las calles andaluzas falte el nombre de Marguerite Yourcenar, porque impresionan sus descripciones andaluzas. «La Virgen de los Viernes Santo, la Macarena reluciente de pedrerías, tiene por hermana en el principio de los tiempos a la Dama de Elche con su tocado fenicio. Una plástica griega, heredada de los griegos, ha contribuido de una y otra parte a la elaboración de estos dos puros ídolos, los rasgos duros y firmes son los de la belleza ibérica,

pero el ardor, la fijeza y las pesadas joyas proceden de Oriente».

La cultura andaluza la configuran elementos tartésicos, fenicios, romanos, griegos, judíos, árabes y cristianos. Esa facilidad para asumir lo extraño y reconvertirlo en propio, sin pérdida de personalidad, constituye un patrimonio singular y enriquecedor exclusivo de Andalucía. Anselmo Carretero lo expresa en pocas palabras: «Si el grado de personalidad de un pueblo se mide por cuanto tiene de original su civilización, su propia cultura, su filosofía genuina, su sabiduría popular y sus manifestaciones artísticas, Andalucía sobresale no sólo entre los pueblos hispánicos sino entre las nacionalidades del mundo entero».

La presencia castellana también resulta innovadora, aunque ésta sucede a Al-Andalus y éste «es el primer renacimiento», representa la culminación de una línea cultural progresiva que se remonta al Neolítico, según Ignacio Olangüe. El Islam opera sobre la cultura bética como Roma lo hizo con la tartésica, formando una cadena que fusiona Oriente y Occidente.

En Andalucía, a un legado se sobrepone otro sin eliminar los antecedentes sociológicos. Esa originalidad define lo andaluz y al anda-

luz de hoy, pero sólo lo hace en las restantes comunidades ibéricas en la medida en que éste influye sobre ellas y éstas, por tradición, tienden a consagrarse en esa imagen tópica y estereotipada de Andalucía que la industria mediática descubre para su confirmación y captación de audiencia desinformada.

Una parte de esa audiencia asume la desfiguración de Andalucía y la consume hasta exportarla como prototipo de lo español, sin serlo, y otra rechaza la autenticidad histórica sin contrastarla. Ambas ignoran la propuesta de Rafael Cansinos Assens: «la im-

Una parte de la audiencia de las televisiones asume la desfiguración de Andalucía y la consume hasta exportarla como prototipo de los españoles, sin serlo, y otra, rechaza la autenticidad histórica sin contrastarla.

presión de descubrir Andalucía por primera vez, con súbito olvido de cuanto de ella sabíamos». Llegan a Andalucía marcados por prejuicios, tópicos y estereotipos y salen de ella con parecida decepción. No intentan captar los «ritmos orientales» que Stein advierte en Picasso y, desde luego, perfuman la poesía de Juan Ramón, Lorca y la vida andaluza en general. He ahí la diferencia con Gabriel García Márquez. El colombiano no exagera ni trafica con sus orígenes. «En la región donde nací hay formas culturales de raíces africanas muy distintas a las de la zona del altiplano, donde se manifiestan culturas indígenas. En El Caribe al que pertenezco se mezcla la imaginación desbordada de los esclavos negros africanos con la de los nativos precolombinos y luego con la fantasía de los andaluces y el culto de los gallegos por lo sobrenatural». Precisamente, esas circunstancias facilitan al Nobel de Literatura un alegato genuinamente andaluz: «A los filósofos romanos nos gusta más Córdoba, es la ciudad más bella, pero, para vivir, Sevilla».

A García Márquez le atrae esa herencia cultural, que en parte es la propia, y está parcialmente definida por la gente deambulando por las calles a cualquier hora del día. Confiesa que con esa alegría descubrió a James Joyce, Virginia Wolf y William Faulkner, y no le ha ido mal. Pero no es el único. Jorge Luis Borges recordó Sevilla en 1984 y confesó que le gustaría conocer «a fondo» Andalucía y Japón. Ya estaba ciego, pero había vivido en la ciudad en 1920. La paseó en coche de caballos y en el Hospital de los Sacerdotes Venerables habló de los escritores geniales que había conocido, citando a Cansinos Assens como su maestro.

Este sevillano de ascendencia judía, Cansinos Assens, nunca se apartó de las leyendas andaluzas. «La mímica aparatosa que emplean los cantores y que ha sido ridiculizada tantas veces, no hace sino recalcar con énfasis un tanto histriónico el misterio sagrado de la copla andaluza. Ninguna otra copla regional aguantaría esa mímica, y es porque ninguna tiene tal calidad sagrada de vaticinio, porque ninguna es hasta tal punto artística y reveladora».

El flamenco, incomprendido por Pío Baroja, «ofrece la versión más auténtica del alma de las gentes (andaluzas) y la obra más legítima de su genio apasionado», escribe Cansinos Assens. «Así, pues, toda obra de arte culto inspirada en el misterio del alma andaluza deberá contrastarse con la copla, que es su canto litúrgico, para ver hasta que punto afirma o contradice su sentido profundo, se le somete o se redime de ella. Porque la copla andaluza es de esencia total y representa la concreción lírica del destino de Andalucía según lo sienten sus hijos, fijado para siempre por la naturaleza y por la histo-

ria. El alma andaluza, el misterio andaluz, están tan definitivamente expresados en la copla, que se les imponen a los artistas más sutiles de ese pueblo de artistas».

Sin embargo, casi toda la Generación del 98, tan centralista, recargó las tintas con Andalucía e impuso criterios adversos en asuntos como la expresión andaluza que, aún, perduran: «hablan mal». O sea, que Juan Ramón, Lorca o Alberti, con su acentuada y venturosa habla gaditana, «hablan mal», aunque sean, con su pronunciación y mentalidad andaluza, ilustres herederos de los andaluces que impulsaron la expansión planetaria de la lengua castellana. Ningún andaluz de valor, ni en los peores momentos del querido pueblo vasco, ha escrito de éste devolviéndole la saña barojiana con los mediterráneos. La idealización andaluza conecta la arqueología con la literatura y

así sus matices ganan en profundidad. «Europa se confirma al mismo tiempo que se acaba en Andalucía», insiste Yourcenar y, siendo de esta manera, el andaluz siente cómo Andalucía se extiende por África y América. «Andalucía tiene un lugar en el mundo que comparte con muy pocas regiones europeas», apostilla la autora de *El Tiempo, gran escultor* y las *Memorias de Adriano*.

El andaluz convierte sus emociones en un espectáculo del que él mismo disfruta, con la historia como escenario y la naturaleza como testigo. Rubén Darío encuentra ese reclamo: «Sol andaluz, que vieron los primitivos celtas, que sedujo a los antiguos cartagi-

neses, que atrajo a los brumosos vándalos, que admiró a los romanos, pero que, sobre todo, fue la delicia de los africanos de ojos y sangre solares; él es, más que todo, el domador de gracia y amor de esta tierra».

La televisión determina la formación ciudadana. De Andalucía dan una imagen «estrecha», fundada en tópicos y estereotipos, cargada de prejuicios y superficial. Por eso, es necesario reforzar la enseñanza de la cultura andaluza, y a ver la televisión y leer los periódicos.

Tal vez no se entienda esa naturaleza andaluza que trasciende a los aspectos que despertan más críticas. Las fiestas andaluzas son un culto a la elegancia y a la belleza. «Los bailes no son como los del norte, expresión de atletas o de virtuosos, que hablan de fuerza, de esparcimiento, de habilidad. Las danzas andaluzas afirman la sexualidad, cuentan las aventuras del deseo, sus esperanzas, sus decepciones», explica Bennassar. Están en la trayectoria vital de la admiración de David Hume cuando afirma que dos emperadores andaluces, que en Roma se sucedieron el uno al otro, dieron al mundo uno de los pocos siglos hermosos que ha tenido la humanidad. El de paz de Trajano y Adriano.

Sin embargo, Karl Vossler favorece la contradicción sobre la aportación española a la cultura europea, situándose en la idea que la considera de «poca forma y mucho contenido». Otra vez la doble confusión enlazada con la ignorancia más o menos intencionada. Porque al decir española, están ignorándose las diferencias andaluzas y, de éstas, se excluyen ejemplos como el de la Escuela Retórica de Córdoba, que tradujo del árabe al latín la vieja enciclopedia griega actualizada y comentada por pensadores como Averroes y Maimónides. Pero a uno se le considera islámico y al otro judío, sin entender que, siendo de una y otra cultura, son andaluces. Averroes representa la anticipación del esfuerzo científico de la Europa de la Modernidad. Alberto Magno y Tomás de Aquino no habrían llegado al nivel científico que alcanzaron sin el contacto con el pensamiento de estos andaluces de los siglos XII-XIII, que tanto hicieron en favor de la formación del espíritu europeo.

Pero Vossler, aunque no asuma la singularidad de la cultura andaluza respecto a la española y europea, estaría en lo cierto al asegurar que en los tiempos modernos tampoco ha creado un estilo, una manera, una escuela continental. Difícilmente pueden imitarse sus formas artísticas. Carl Justi lo dijo de *Los Borrachos* de Velázquez: «Si estuviera pintado de otra manera, encontraríamos hoy, seguramente, una copia de ese cuadro en todas las galerías del mundo».

Una evidencia la encontramos en Lorca y su espontánea y encantadora naturalidad. Por muy precisas que sean, que lo son, las formas dramáticas y poéticas de *La casa de Bernarda Alba*, *Bodas de sangre* o el *Romancero Gitano*, fuera de Andalucía influyen más por el pensamiento y los motivos que por su técnica, pues ésta, como aquéllas, están estrechamente ligadas a las maneras andaluzas. Esas mismas circunstancias coinciden en el flamenco, en las formas de hablar y en tantas y tantas manifestaciones autóctonas sobre las que tanto y tan cabalmente insiste Lorca.

Las televisiones determinan en gran parte la formación y opinión de los ciudadanos. De Andalucía suelen dar una imagen «estrecha», fundada en los tópicos y estereotipos, cargada de prejuicios y, en cualquier caso, superficial. Salvo excepciones, olvidan y marginan la realidad histórica y la apuesta de la intelectualidad internacional. La alternativa, probablemente obligatoria, sería reforzar la enseñanza de la cultura andaluza en su significado autónomo y, por singular, universal. Sin perjuicio, claro está, de una necesidad pedagógica igualmente urgente: enseñar a ver televisión, leer periódicos y escuchar la radio.

• *Juan José Fernández Trevijano es periodista.*

Los medios ante la discapacidad: más allá de los estereotipos

Amando Vega y Raquel Martín
San Sebastián/Donostia

El discurso audiovisual de los medios de comunicación transmiten estereotipos que se implantan con una decisiva influencia en el conjunto de los ciudadanos. Este hecho asume especial gravedad cuando asumimos creencias de personas desconocidas, etiquetándolas con clichés que tienen más que ver con el físico y lo sensorial que con su valía personal. Esto es especialmente significativo en las personas afectadas con alguna limitación física, psíquica o social. El autor propone aprovechar la fuerza de la escuela y los educadores para la defensa de los derechos de las personas discapacitadas y su valía como ciudadanos con plenos derechos y especialmente con al de una imagen digna.

Todos, de una forma o de otra, tenemos unas creencias sobre las personas desconocidas y con facilidad recurrimos a las etiquetas para denominarlas. Es lo que sucede también con personas afectadas por alguna limitación física, psíquica o social.

Pero estas creencias no suelen ser resultado de nuestra experiencia personal ni de nuestra reflexión sobre el tema. Al contrario, suelen venir de nuestro entorno, a través de lo que vemos y de lo que oímos. Es aquí donde se transmiten unas determinadas imágenes de las personas con una deficiencia, se pueden observar a unos patrones de conducta ante ellos, se escuchan una serie de comentarios sobre los mismos en la vida cotidiana, sin olvidar toda la carga informativa que llega a

través de los medios de comunicación social.

Aunque no sea el momento de analizar el papel que los medios de comunicación social desempeñan en nuestra sociedad, sí conviene tener en cuenta su influencia así como sus características para comprender su papel ante las discapacidad. En este sentido, señala Pérez Gómez (1998: 110), al analizar aspectos básicos de los medios de comunicación, la génesis y difusión de estereotipos como herramientas de conocimiento. Sus comentarios nos pueden orientar en el tema que nos ocupa:

«Los estereotipos que genera y difunde el discurso audiovisual de la televisión son prioritariamente de índole sensorial, intuitivo y emocional por lo que se crean y se mantienen independientemente de su fundamento racio-

nal. Son más bien deudores una vez más de la hegemonía de las apariencias, de los condicionamientos culturales derivados siempre de determinados juegos de intereses y de la reproducción de lo existente. Así, podemos comprobar cómo se difunden y reproducen los estereotipos sociales sobre las diferencias en función del sexo, la raza, las clases sociales, el origen geográfico».

Y plantea de forma precisa un fenómeno muy extendido en nuestra sociedad, incluso entre los profesionales de la educación, a la hora de considerar la problemática de las deficiencias y minusvalías: «La capacidad humana de agrupar los fenómenos y objetos en categorías para simplificar su conocimiento y la actuación sobre los mismos, es una poderosa herramienta cognoscitiva no exenta de peligros cuando se pierde conciencia de ser una elaboración subjetiva. Pero se constituye en un obstáculo para el conocimiento y en una perversión moral, si se pierde dicha conciencia de relatividad y construcción subjetiva, cuando el objeto de las categorías son las características o los comportamientos humanos. Las categorías convertidas en estereotipos son o instrumentos de un conocimiento que se niega a sí mismo la reflexividad requerida o mecanismos de manipulación intencionada de la opinión pública».

En esta línea de pensamiento, no conviene perder de vista el «estilo» propio de los medios de comunicación, más pendientes de la audiencia que de su compromiso con la objetividad y el respeto a los derechos de las personas. Para Chomski y Ramonet (1995), «instantaneidad, espectacularización, fragmentación, simplificación, mundialización, mercantilización son los principales sellos de una información estructuralmente incapaz de distinguir la

verdad de la mentira».

El «reality show» sería, por otra parte, la máxima expresión de la noticia convertida en espectáculo. Cada día tienen más protagonismo los programas donde se espectaculariza lo cotidiano, se exhiben las emociones, se recrea el dolor y la desgracia y se airea la miseria de todo orden (Prado 1994). Es la ley del mercado que prima ante todo las audiencias, lo que provoca que la comunicación social se mueva entre la publicidad y el espectáculo (Vega, 1997).

Es aquí donde los estereotipos juegan un papel básico no sólo como recurso informativo, sino también como instrumento de comunicación que nos compromete, al reducir las cuestiones complejas en categorías simples y manejables. Y así, los estereotipos se convierten en la salida más cómoda ante problemas que no comprendemos o no queremos comprender, tanto para los que informan como para los que reciben la información.

Nos movemos, entonces, en un círculo vicioso de aparente comunicación, donde siempre pierden los más débiles. Pues, el estereotipo, «bajo la apariencia de pretender ayudar a la comprensión de la realidad, contribuiría a su confusión, a la perpetuación del equívoco. En cuanto inversión de los mecanismos de seducción,

la falacia del estereotipo reside en que, bajo la apariencia de comunicación, aísla; bajo la apariencia de información, desinforma» (Ferrés, 1996).

1. Las personas con minusvalías en los medios

Es lo que sucede cuando se informa sobre las personas con discapacidades o minusvalías, a las que incluso se las denomina, deficientes,

Nos movemos, entonces, en un círculo vicioso de aparente comunicación, donde siempre pierden los más débiles. Pues, el estereotipo, «bajo la apariencia de pretender ayudar a la comprensión de la realidad, contribuiría a su confusión, a la perpetuación del equívoco.

minusválidas, inadaptadas, como si la esencia de su persona fuera la deficiencia concreta y todas las limitaciones estuvieran en la persona catalogada como tal. Éste es el gran estereotipo, consecuencia de una herencia de marginación y rechazo hacia todas aquellas personas que no responden a los criterios de la normalidad establecida. Hace tiempo que la sociedad arrinconó a estas personas en cárceles, manicomios, centros especiales y otros lugares marginados para que no «molestaran».

Desde este planteamiento se entiende que no se conozca mucho sobre las personas afectadas por una discapacidad o una minusvalía. Hay que tener en cuenta que los mismos términos utilizados para su denominación ya indican un menor valor para la sociedad, cuando no se los ha identificado con la «inutilidad» y la «incapacidad». A partir de aquí, se entiende que cualquier esfuerzo en favor de estas personas haya sido valorado en nuestra sociedad como «vocacional», «benéfico» o «humanitario». Ha sido la compasión de los otros más que el derecho de las personas afectadas, el motor de las acciones de respuesta a su situación social injusta.

En este sentido, abundan los estereotipos sobre las personas afectadas por una deficiencia física, psíquica, sensorial o social. Los inadaptados sociales son peligrosos, los deficientes mentales son agresivos, los sordos desconfiados, etc. Y, a partir de estas creencias, se puede comprender cómo a lo largo de la historia se han justificado diversas respuestas a las personas afectadas, sin respetar en muchas ocasiones sus derechos más elementales. Estos estereotipos, posiblemente, permanecen entre la población, lo que también explica el rechazo, muchas veces oculto tras diferentes frases y posiciones, a las personas afectadas por cualquier discapacidad.

Sin embargo, no faltan esfuerzos por superar estereotipos y desde hace tiempo se pide que «cuidemos» nuestra forma de hablar y de escribir sobre estos temas. Así en las «pautas de estilo» propuestas por el Real Patronato (1990) a los medios de información para tratar

la discapacidad, se invita a los informadores a reflejarla de modo normalizado, cuestión que compete también a todos los ciudadanos.

Este manual (realizado a partir de la publicación de Naciones Unidas, «Mejorando las comunicaciones sobre las personas con discapacidad») alerta ante los mitos existentes:

«Debe evitarse presentar a las personas con discapacidad como dependientes o en estado lastimoso, así como su presentación como objetos intrínsecos de veneración, como asexuales, gratuitamente peligrosos o singularmente dotados de una habilidad especial causada por la deficiencia. Es conveniente, por tanto, presentar a estas personas en situaciones y actitudes que no exageren ni sus aptitudes ni sus incapacidades».

En este momento, que en el ámbito mundial se ha optado por unas escuelas inclusivas, que existe una constante reivindicación del derecho a la educación de todas las personas y se lucha desde muchos frentes (afectados, padres, profesionales, etc.) por una plena inserción social, conviene ser conscientes de los estereotipos existentes en el tema y el papel que los medios de comunicación desempeñan en este terreno.

Porque no hay que olvidar, por una parte, que los profesionales de la comunicación, como miembros de una sociedad, están también inmersos en la cultura vigente, donde dominan una serie de valores y actitudes en relación con las personas con alguna discapacidad. Pero, por otra, los medios tienen en los estereotipos un recurso fácil de contacto con la población, sobre todo, en temas de gran calado emocional, como es lo relacionado con las discapacidades.

2. ¿Dónde está la desinformación?

Sin olvidar las críticas antes indicadas en relación con las características de los medios, conviene analizar con más detalle aspectos relacionados con la discapacidad.

La discapacidad tiende a ser presentada en los medios no especializados como incapacidad

cidad, sin ponderar adecuadamente su carácter siempre parcial y relativo. Se enfatizan las limitaciones y se omiten las potencialidades.

Otro fenómeno a tener en cuenta es que la información tiende a centrarse en el hecho de la discapacidad como algo dado o fatal, sin localizar de forma debida lo que se puede hacer y se hace con relación a ello: prevención, rehabilitación, accesibilidad, asistencia.

En tercer lugar, debe repararse en que las personas con discapacidad inspiran emociones especiales y de variado signo: lástima, solidaridad intuitiva, sentimiento de culpa, rechazo, agresividad, curiosidad morbosa, etc. Y sabemos que ciertos medios de información, de orientación deliberadamente sensacionalista, aprovechan la sensibilidad de la gente para conseguir mayor audiencia, lo que en definitiva, se traduce en mayores beneficios económicos. Las propias entidades y asociaciones de ayuda mutua o protección de las personas con discapacidad han exhibido, en no pocos casos, los aspectos negativos de sus socios con el propósito de excitar la compasión y obtener así recursos económicos.

Este tipo de problemas también aparece al utilizar el lenguaje visual. A veces la imagen situada en primer plano suele ser la del rostro del protagonista, pero con un tono dramático, para impactar más. En esta línea pueden aparecer primeros planos de miembros afectados, muletas, sillas de ruedas o cualquier otra imagen que resalta las diferencias entre las personas con y sin discapacidad.

Es interesante, en esta perspectiva, analizar el papel de discapacitado en la historia del cine, como lo hace Norden (1998). Este profesor de comunicación, consciente de la enorme influencia del cine en la cultura y los comportamientos del siglo XX, hace hincapié en la enorme carga negativa de un mensaje que el cine otorgaba (hasta hace muy poco) a todo aquel con alguna discapacidad o diferencia física: el papel de personaje malvado o víctima sumisa. La tesis es simple: la mayoría de las películas tienden a aislar mutuamente a los personajes discapacitados de sus semejantes, como forma de control hacia esa minoría. Así los estereotipos se refuerzan y presentan individuos extraordinarios que luchan contra lo imposible, personajes violentos y autodestructivos o bondadosos llenos de inocencia.

La mayoría de las películas tienden a aislar mutuamente a los personajes discapacitados de sus semejantes, como forma de control hacia esa minoría. Así los estereotipos se refuerzan y presentan individuos extraordinarios que luchan contra lo imposible...

Mientras se explotan cuestiones emocionales de amargura y superación, se ocultan los problemas sociales y la falta de derechos civiles que lleva a la marginación. Conviene aclarar que el libro se limita a mostrar películas en las que aparece alguna persona con discapacidad física o sensorial o con parálisis cerebral.

A menudo, las personas con discapacidad tienen que superar actitudes negativas de los empresarios con respecto a la discapacidad en el trabajo. Los empresarios temen que las personas con discapacidad tengan limitaciones en su capacidad o que su absentismo sea mayor que el del resto de

masa laboral. A veces incluso los mismos trabajadores se oponen a tener un compañero discapacitado.

3. Propuestas para la acción

La respuesta a la cuestión de los estereotipos no es otra que la información seria y objetiva sobre los temas de la discapacidad en toda su complejidad, con un análisis crítico de prejuicios arraigados en nuestra cultura y con el compromiso por la superación de actitudes negativas en torno a la discapacidad.

En este sentido, los medios de comunicación social pueden hacer algo más que reforzar los estereotipos existentes. Se trata de unos medios poderosos que, mediante una cuidadosa planificación, pueden utilizarse también para deshacer estereotipos sociales, o para desvanecer su efecto configurador de opinión (Pérez, 1998: 111).

En este marco, podemos tener en cuenta las pautas de estilo mencionadas en el manual, que incluyen las siguientes sugerencias;

1. *Mostremos el lado positivo de la discapacidad.* Es conveniente centrar la atención en las capacidades en lugar de hacerlo sobre las limitaciones. Evitar enfoques innecesarios o prolongados sobre aparatos tales como bastones, muletas, etc.

2. *Atención a las soluciones.* Debe proporcionarse información al público sobre la prevención y tratamiento de aquellas deficiencias que pueden llegar a convertirse en discapacidad, así como la disponibilidad de servicios para las personas con discapacidad y para sus familias.

3. *Permitamos que las personas con discapacidad hablen por sí mismas.* Siempre que sea posible, hay que permitir que las personas con discapacidad se expresen por sí mismas, sin recurrir a intermediarios que interpreten sus opiniones.

4. *Digamos personas con discapacidad.* Es necesario considerar cuidadosamente las palabras utilizadas para describir o caracterizar a las personas con discapacidad. Hay que detectar y evitar frases que puedan rebajar a dichas personas. Cuando sea posible, es mejor subrayar la valía de todo individuo hablando de una persona que tiene una discapacidad o persona que es sorda mejor

que de discapacitados, sordos o términos por el estilo.

5. *Evitemos la imagen de guetto.* Se recomienda presentar a las personas con discapacidad como parte de la población que, de forma general, aparece en los mensajes de los medios de comunicación, aparte de aquellas producciones y textos en los que un argumento relativo a las personas con discapacidad constituye el tema principal. En general, las personas con discapacidad deben ser retratadas como miembros de la sociedad y en situaciones típicas de otras personas de su misma edad y comunidad.

6. *Cuidado con los mitos.* Debe evitarse presentar a las personas con discapacidad como dependientes o en estado lastimoso, así como su presentación como objetos intrínsecos de veneración, como asexuales, gratuitamente peligrosos o singularmente dotados de una habilidad especial causada por la deficiencia. Es conveniente, por tanto, presentar a estas personas en situaciones y actitudes que no exageren ni sus aptitudes ni sus incapacidades.

7. *Sin cargar las tintas.* En los argumentos de las noticias y en los informes documentales sólo debe señalarse el hecho de que una persona tiene una discapacidad cuando es directamente pertinente. Hay que presentar sus logros y sus dificultades sin insistir indebidamente en la deficiencia ni exagerar o cargar emocionalmente la situación.

8. *Veamos todas las facetas.* Hay que dar una imagen de las personas con discapacidad como de gente con todas sus fuerzas y sus fragilidades.

9. *Información normalizadora.* Las personas con discapacidad deben ser representa-

Los medios de comunicación social pueden hacer algo más que reforzar los estereotipos existentes. Se trata de unos medios poderosos que, mediante una cuidadosa planificación, pueden utilizarse también para deshacer estereotipos sociales, o para desvanecer su efecto configurador de opinión.

das en el hogar, el trabajo, la escuela, los ratos de ocio y en una variedad de situaciones sociales y físicas ordinarias. Mostrar a la gente con discapacidad desarrollando actividades corrientes y cotidianas, como haciendo la cena, pagando facturas o de compras.

10. *Información accesible y accesibilidad a la información.* Se debe tener en cuenta la curiosidad natural y la ocasional posición embarazosa que puede producirse en situaciones sociales que incluyen a personas con discapacidad. Cuando fuese apropiado, es bueno proporcionar ejemplos en los que, de forma positiva, la curiosidad es satisfecha y en los que la reacción embarazosa se supera.

El manual incluye unas recomendaciones para el tratamiento de la información, tanto para el uso de texto como de imágenes, acompañadas de ilustraciones y ejemplos, que amplían estos diez puntos, y que podrían resumirse en que no hay que centrar las informaciones en las minusvalías, sino mencionar aquellas siempre que sea pertinente, pero sólo cuando sea pertinente.

4. Consideraciones para educadores

Los educadores tenemos aquí una grave responsabilidad. Como profesionales de la educación, no sólo colaboramos en la formación de personas críticas ante la sociedad de la información, sino que también estamos com-

prometidos con la defensa de los derechos humanos (se cumplen 50 años de su declaración) de cualquier persona, más allá de sus limitaciones.

Pero, como afirman Chomski y Ramonet (1995: 91), «querer informarse sin esfuerzo es una ilusión que tiene que ver con el mito publicitario más que con la movilización cívica. Informarse cansa, y a este precio el ciudadano adquiere el derecho de participar inteligentemente en la vida democrática».

Referencias

- CASADO, D. y OTROS (1990): *Discapacidad e información*. Madrid, SIIS.
- CHOMSKI, N. y RAMONET, I. (1995): *Cómo nos venden la moto*. Barcelona, Icaria.
- FERRÉS, J. (1996): *La televisión subliminal*. Barcelona, Paidós.
- LÓPEZ LÓPEZ (1997): «El estudio de la imagen social de las personas con discapacidad en los medios de comunicación: una estrategia práctica en la formación del profesorado», en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 0; vol. 1. [http://www.uva.es/aufop/publica/actas/aylee\(5/11/98\)](http://www.uva.es/aufop/publica/actas/aylee(5/11/98))
- NORDEN, M.F. (1998): *El cine del aislamiento. El discapacitado en la historia del cine*. Madrid, Escuela Libre.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- PRADO, E. (1994): «Reality show: traficantes de emociones», en *Prevenció*, 111; 35-41.
- REAL PATRONATO DE PREVENCIÓN Y DE ATENCIÓN A PERSONAS CON MINUSVALÍA (1990): *Discapacidad y medios de información*. Madrid, SIIS.
- VEGA, A. (1998): «Comunicación social: entre la publicidad y el espectáculo», en *Comunicar*, 10; 13-20.

• *Amando Vega y Raquel Martín son profesores de la Universidad del País Vasco en San Sebastián/Donostia.*

Estereotipos en el cómic

Manuel Fandos y María José Martínez
Zaragoza

Los autores de este trabajo recurren al medio del cómic para mostrar ejemplos de estereotipos profesionales, familiares, sociales y nacionales, con el objeto de poner al descubierto cómo en este lenguaje se transmiten también clichés que si bien son tomados del mundo de la calle, aquí son reforzados y van progresivamente interiorizándose. La historieta cómica es, por ello, también, como la televisión, el cine o la prensa, un medio de transmisión de estereotipos que penetran fácilmente en la mente de los niños y niñas.

Las aplicaciones didácticas del cómic en la escuela han sido suficientemente tratadas en distintas obras y por distintos autores como Óscar Díaz, Mauro Rollán o Eladio Sastre. No es el objeto de estas líneas.

En este monográfico en el que se incide con especial interés en los estereotipos, hemos querido aportar fundamentalmente un trabajo que ya José Luis Rodríguez Diéguez, en este sentido, recoge en una obra de Álvarez Villar.

No es, pues, el momento de hacer historia del cómic, o de hablar de los formatos, encuadres, cartelas, de los recursos para conectar las viñetas, la expresión, el fenómeno cinético, los ideogramas, las onomatopeyas... o cualesquiera otras circunstancias que concurren en las historietas y que tienen un enorme potencial didáctico. Sí que podría resultar interesante

observar el trasfondo que, con el ánimo de simplificar y de acercamiento al lector, se ha difundido tradicionalmente a través de la historieta cómica.

Veamos algunos de ellos, a título de ejemplo:

Estereotipos familiares:

Madre: A veces es presentada como egoísta y dominante.

Padre: Hombre excesivamente bonachón, al que los hijos toman el pelo.

Suegra: La clásica de la literatura popular, gruñona y dominante.

Hermanos: Eternos rivales.

Cuñado: (por parte de la esposa): holgazán crónico que vive a costa del marido de la hermana.

Tío y tía: Persona rica de la que los sobrinos intentan heredar a toda costa. Generalmente se localiza en el extranjero: Sudamérica.

Esposa: Domina al marido, poco inteligente y cultivada. Sólo aspira a que el marido le pague las facturas.

Marido: Es el pagano por excelencia. No se encuentra satisfecho del hogar, porque la esposa le hace la vida imposible. Busca continuamente la ocasión para escaparse con los amigos.

Abuelo: «Demodé», aconsejando siempre a los nietos, que no les hacen caso. A veces son mitómanos.

Estereotipos profesionales:

Portera: Mujer curiosa y entrometida por antonomasia.

Peluquero: Parlanchín incorregible.

Ladrón: Caracterizado por el vestido, de una manera peculiar: camisa a rayas y gorra. El estereotipo oscila entre el caco simpático y el ladrón repulsivo.

Cazador: Sin puntería. Casi siempre mata a sus perros.

Árbitros de fútbol: Chivos expiatorios de las iras del pueblo y de los jugadores.

Metereólogo: El hombre que siempre yerra.

Oficinista: Oprimido siempre por los jefes y escaso de recursos económicos, aunque intenta salvar las apariencias. Su única ilusión es lograr un aumento de sueldo y trabajar lo menos posible.

Unas veces consigue esto último, pero por lo general se halla agobiado de trabajo. En algunas ocasiones adopta la táctica de la adulación. En general, es un hombre explotado y vitalmente fracasado.

Jefe de negociado o gerente: Absolutista, tiránico, inhumano y vanidoso. Intenta, a toda costa, explotar al máximo a sus empleados y que éstos le adulen. Agresivo, llegando incluso a la violencia física. Da la impresión de que vive en la época de los faraones.

Sirvienta: No corresponde a la imagen actual. Generalmente se describe como astuta

y destructora de vajilla. Guarda una vinculación familiar con sus señores.

Mayordomo: Es el estereotipo de Bautista: aparentemente distinguido, pero ladrón de los puros y de las bebidas de su señor.

Artista: Melenudo, fumador de pipa y pobre de solemnidad, a no ser que se dedique a pintar modelos viejas pero ricas, a las que hay que favorecer.

Científico: Es el despistado por antonomasia y poco práctico.

Médico: Pasa minutas excesivas a sus pacientes; cuando es un psiquiatra, está además, bastante trastornado.

Militar: Vanidoso de las apariencias externas (medallas, uniforme, desfiles).

Autoridades: Generalmente opresores y de un estatus económico muy elevado. Cuando se trata de pequeñas autoridades, como los guardias, se les describe como violentos y absolutistas.

Actores y actrices: Muy vanidosos.

Comerciante: Es muy hábil en sus negocios e intenta ganar lo más posible por medios lícitos o ilícitos.

Secretaria: Utiliza siempre su *sex-appeal* para atraer al jefe.

Estereotipos sociales:

Ricos: Son generalmente nuevos ricos: Ignorantes, exhibicionistas y todavía con el apego de la dehesa.

Hija de familia bien: Niña tonta que vegeta a costa de sus padres y que sólo piensa en casarse.

Turista: Estrafalario a la hora de vestir.

Ama de casa: Abandona sus labores domésticas por atender a ciertos entretenimientos, como presenciar la televisión o escuchar seriales radiofónicos.

Clase media: Continuamente sacrificada y con aspiraciones, casi siempre frustradas, a mejorar su situación.

Hombre de pueblo: Cazarro y ansioso de adaptarse a la vida urbana.

Ciudad: Extraordinariamente tecnificada. La vida en ella es muy dura.

Esteriotipos nacionales y sociales:

Negros: Siempre antropófagos, salvajes, aunque utilizan los adelantos de la civilización occidental.

Judíos: Avaros.

Norteamericanos: Individuos excéntricos e ingenuos.

Ingleses: Flemáticos y bebedores de whisky.

Gitanos: Ladrones y nada amantes del trabajo.

Vascos: Rústicos, sencillos, nobles y vigorosos físicamente.

Esteriotipos culturales:

La familia: Se compone de un gran número de elementos (padre, madre, numerosos hijos, abuelo, abuela, etc.). Muy unida bajo el condominio de ambos, pero con especificación de funciones. En este sentido se trata de una imagen constructiva.

El arte: Es algo improductivo que los nuevos ricos usan para aumentar su prestigio social.

La ciencia: Produce casi siempre resultados poco prácticos.

El trabajo: Se considera como una maldición bíblica.

Medios de comunicación de masas: Se les considera absorbentes, de baja calidad. El poseer un receptor de televisor es símbolo de riqueza.

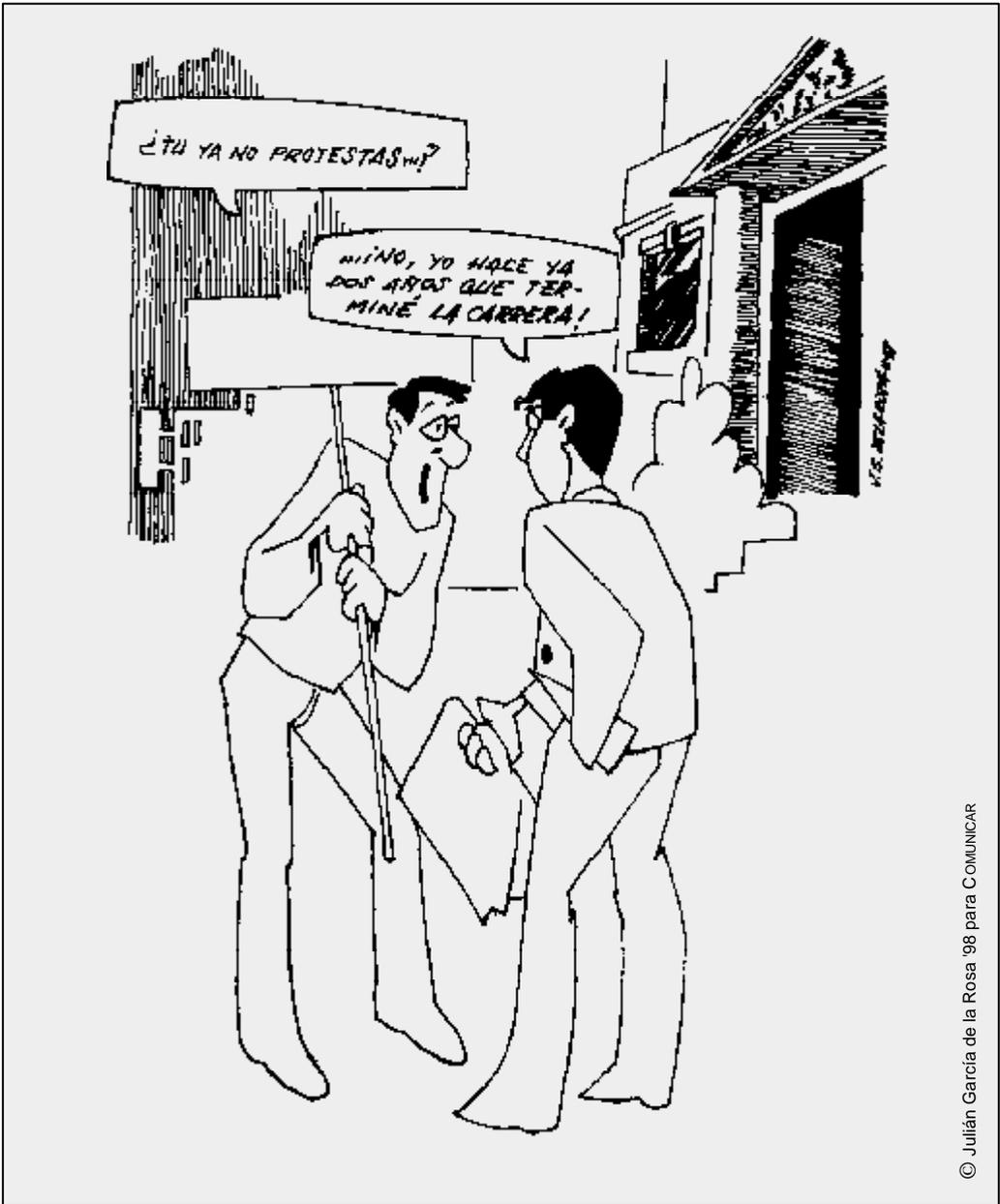
La mujer: No ejerce ninguna profesión, sino de sirvienta o mecanógrafa. Superficialmente caprichosa y poco culta; vanidosa en su exterior y preocupada por el qué dirán.

La juventud: Sólo preocupados por el rock & roll, pero sin tendencias delictivas.

Referencias

- ACEVEDO, J. (1987): *Parahacerhistorietas*. Madrid, Popular.
- AYMERICH, C. (1981): *Expresión y arte en la escuela*. Barcelona, Teide.
- COMA, J. (1978): *Los comics*. Madrid, Labor.
- DÍAZ, O. y FERNÁNDEZ, M. (1991): *El cómic en el aula*. Madrid, Alhambra.
- GUBERN, R. (1981): *El lenguaje de los comics*. Barcelona, Península.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1978): *Las funciones de la imagen en la enseñanza. Semántica y didáctica*. Barcelona, Gustavo Gili.
- ROLLÁN, M. y SASTRE, E. (1986): *El cómic en la escuela. Aplicaciones didácticas*. Valladolid, ICE de la Universidad.

• Manuel Fandos Igado y María José Martínez Gracia son pedagogos y docentes en centros educativos de Zaragoza.



© Julián García de la Rosa '98 para COMUNICAR

COMUNICAR

C

olaboraciones

Historias

Experiencias

Propuestas

Reflexiones

Investigaciones



Historias

COMUNICAR 12, 1999; pp. 122-125

©Textos: Enrique Martínez-Salanova; Dibujos: Pablo Martínez Peralta '98 para COMUNICAR

HISTORIA DE LA NOTICIA IMPRESA

AL PRINCIPIO ERAN
MUY LENTOS...

ARMUNG,
EL GORDO, HA
CAZADO 20
MAMUTS Y
UNA FOCA*



(*) LA FOCA ESTÁ PINTADA
EN UNA PARED DE LA
CUEVA DE LA PILETA, RONDA

SE IMPRIMÍA
EN PIEDRA

DATE PRISA
ESCRIBANUS, QUE
LA GUERRA
CONTRA CARTAGO
ACABÓ HACE
45 AÑOS



EN CERA



EN PAPIRO

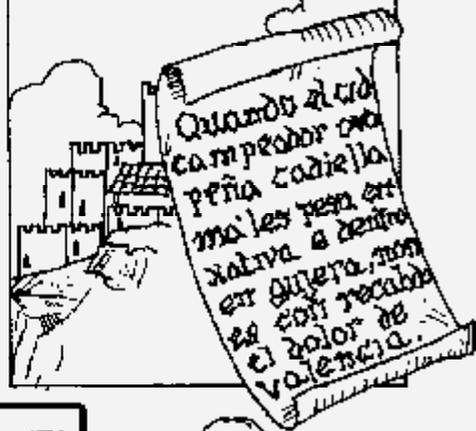


MILLONES DE PAPIROS
SE QUEMARON CON
LA BIBLIOTECA DE
ALEJANDRÍA



ALGUNOS SE ESCRIBIERON
A MANO EN MONASTERIOS

MUCHOS MITOS,
HISTORIAS Y
LEYENDAS
QUEDARON POR
TRADICIÓN ORAL



HASTA QUE LLEGO LA IMPRENTA



JOHANNES GENSFLEISCH
"GUTENBERG"

AUMENTO ASÍ EL
MATERIAL PARA
LEER... Y LOS
LECTORES

AUNQUE NO SE PERDIÓ LA TRANSMISIÓN ORAL



EN 1513 APARECIÓ EL PRIMER LIBRO DE NOTICIAS



LE DEDICA CUATRO PÁGINAS A LA BATALLA DE FLODDEN FIELD

EN JAPÓN, DESDE 1600, SE LEÍAN NOTICIAS EN VOZ ALTA. LOS JAPONESES DEBÍAN PAGAR UNA CUOTA

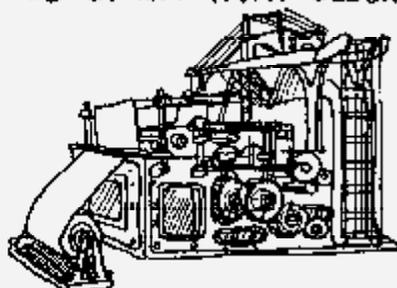


Da die Anzahl der Herren Subscribenten noch sehr geringe ist, so sehe ich mich gezwungen, die Herausgabe meiner 2 Quartetten bis auf den 1. Jänner 1789 zu verschieben. Die Subscriptionsbilletts sind noch immer gegen Bezahlung 4 Dukaten, oder 18 fl. Wien. Korrent bey Hrn. Buchberg in der Kaiserlichen Reichsregistratur am hohen Markt zu haben. Wien den 23. Junii 1788. Koellnitzer Nojere, In öffentl. Druck: C. Mollers.

EL PRIMER PERIÓDICO DIARIO FUE EL WIENER ZEITUNG EN AUSTRIA 1703

Da die Anzahl der Herren Subscribenten noch sehr geringe ist, so sehe ich mich gezwungen, die Herausgabe meiner 2 Quartetten bis auf den 1. Jänner 1789 zu verschieben. Die Subscriptionsbilletts sind noch immer gegen Bezahlung 4 Dukaten, oder 18 fl. Wien. Korrent bey Hrn. Buchberg in der Kaiserlichen Reichsregistratur am hohen Markt zu haben. Wien den 23. Junii 1788. Koellnitzer Nojere, In öffentl. Druck: C. Mollers.

SIGLO XIX, SE PERFECCIONAN LOS PERIÓDICOS CON EL INVENIO DE LA ROTATIVA, TELÉGRAFO...



EL SIGLO XX TRAE EL RESTO DE LOS INVENTOS QUE OBLIGAN A LA PRENSA ESCRITA A ACTUALIZARSE



CAMBIAN LOS TAMAÑOS

POR FIN HAY FONDOS PARA RESTAURAR LA IGLESIA DEL PUEBLO...

NACEN PRENSA Y REVISTAS ESPECIALIZADAS



COMPETIMOS CON OTROS MEDIOS

SE HAN INFORMATIZADO LOS SISTEMAS DE IMPRESIÓN...

... LAS NOTICIAS SE RECIBEN AL INSTANTE...

... Y PODEMOS LEER EL PERIÓDICO EN EL ORDENADOR



La construcción de una revista escolar: «La rosa de papel»

Pilar Pérez Herrero
Madrid

La elaboración de un periódico escolar es, sin duda, una de las experiencias más globalizadoras que la utilización didáctica de la prensa en las aulas pone en manos de los docentes. El proceso de gestión de un diario supone la puesta en marcha de un complicado engranaje investigativo, donde el proceso tienen tanta –o más, si cabe– trascendencia que el producto final. La autora de esta colaboración nos narra su experiencia personal con un grupo de Secundaria en la elaboración de su «periódico».

A lo largo de cuatro meses, un grupo de chicos y chicas de segundo de ESO del Colegio «Rosa Luxemburgo» de Madrid ha participado en un Taller de Prensa en el que diseñaron y editaron dos números de la revista escolar «La rosa de papel». Este artículo relata los momentos claves de esta experiencia, desde el debate en busca de un nombre que resultase atractivo, a la elaboración del editorial y la invención de un horóscopo, pasando por las crónicas deportivas, la explicación de la idea de cierre y la reflexión sobre los problemas de la libertad de expresión en el mundo.

1. Cómo se hace «La rosa de papel»

Con el Taller de Prensa, realizado en horario extraescolar, los alumnos y alumnas de 2º de ESO del Colegio «Rosa Luxemburgo» se introdujeron de lleno en el proceso de cons-

trucción de las noticias y de los comentarios de actualidad. A través de la edición de «La rosa de papel» conocieron aspectos esenciales sobre el mundo del periodismo. Éstos son, en resumen, los momentos de mayor interés que vivieron sus participantes.

Las primeras sesiones se dedicaron a introducir los conceptos básicos para la redacción de una noticia. Resultaba inevitable entonces comenzar por las explicaciones sobre los titulares, las entradillas y el cuerpo de la noticia, así como sobre otras muchas nociones que son indispensables en la confección de las páginas de un periódico o de una revista (sumario, secciones, fotos, pies de fotos, módulos publicitarios...). Al mismo tiempo, se aprovecharon para comentar asuntos relativos a la paginación y la maquetación relacionándolos con el tema de la jerarquía de las noti-

cias. Desde este mismo ángulo, se habló de la importancia de la portada y la contraportada y de la necesidad de cuidar especialmente su diseño. Para la preparación de algunos de estos temas, resultó muy útil la consulta del libro de Teresa Fernández (1997) que aparece en la bibliografía de este artículo.

El segundo paso consistió en exponer todas las posibilidades narrativas que nos ofrece la prensa. La distinción entre los géneros de información, de opinión y los mixtos (Martínez Albertos, 1983) genera irremediamente un debate sobre la objetividad en el periodismo que desmonta la visión que los participantes tienen sobre la prensa. Los alumnos y alumnas se preguntan cuáles son los límites entre la información y la opinión. La respuesta, claro está, se encuentra en la responsabilidad de cada uno, en la ética de la información, y en un intento por acercarse lo más posible a la verdad cuando se escriben las noticias. Estos problemas deontológicos no son ajenos a ninguna publicación escolar. A lo largo de la experiencia, según se va avanzando en la redacción de los temas que van a formar parte de la revista, surgen problemas de este tipo. Por ello, es necesario aclarar estos asuntos lo más que se pueda y lo antes posible.

2. Escogemos un nombre

Cuando se parte de cero, la selección de una cabecera no es un tema fácil. El proceso para tomar esta decisión puede alargarse demasiado y retrasar el resto de las fases de la edición. Cuanto antes tengamos un nombre, antes podremos darlo a conocer para solicitar la colaboración de todos en el proyecto. Una fórmula eficaz para agilizar la elección consiste en elaborar una lista previa, inventada o extraída de algún libro, que sirva como base para una votación. Finalmente, puede que la cabecera no sea del gusto de todos, pero al menos, tendremos la seguridad de que ha sido elegida en un proceso limpio y democrático.

3. Diferencias entre título y titular

En otro orden de cosas, las diferencias

entre título y titular resultan fundamentales para conocer los mecanismos de atracción en los que se basa la información periodística. Los alumnos de esta etapa manejan sin dificultad el concepto de título, que aplican de manera sistemática a cualquier texto que escriben (trabajos de clase, redacciones, etc.). Pero, pese a que la utilización de los títulos resulta factible en géneros como la crónica o el comentario, las noticias y los reportajes se encabezan con titulares, antetítulos y subtítulos con una estructura muy particular. Tanto los titulares, como los *lead* y el cuerpo de las noticias, se construyen sobre el armazón de las «seis w» y mantienen, en sus elementos, el clásico orden de pirámide invertida. La dificultad radica en aplicar estas nociones a la práctica. Lo que en apariencia resulta sencillo de entender, precisamente por el componente pedagógico que contiene su propia definición, no es fácil de plasmar por los alumnos. El aprendizaje del concepto de titular requiere un esfuerzo extra y una serie de explicaciones adicionales que aclaren las diferencias con los títulos.

4. La opinión de todos: construimos el editorial

Entre los objetivos relacionados con las actitudes y los valores, destacamos el trabajo realizado en grupo y la participación de todos los asistentes en tareas comunes. Los redactores de «La rosa de papel» escriben informaciones entre varias, deciden agruparlas en secciones y opinan sobre la inclusión de colaboraciones del resto del Centro. Pero, sin duda, lo que resultó más interesante en este trabajo colectivo fue la realización de los editoriales y de los comentarios para la sección de opinión.

La actividad de construcción de un editorial comienza con un debate sobre un tema escogido previamente. Los participantes del taller han aprendido en las primeras sesiones que el editorial es la opinión de los periodistas que dirigen la revista sobre un determinado asunto de actualidad. Estos textos se abren normalmente con un párrafo que define cuál es el problema del que se va a hablar, para seguir

con la exposición de la opinión o conjunto de opiniones que se tienen al respecto y, por último, concluir con una o varias propuestas que intenten solucionar de alguna manera el problema expuesto.

En primer lugar, la función del coordinador del debate es tratar de que aparezcan en él el mayor número de opiniones posibles. Dada la homogeneidad que suele tener el grupo, lo más probable es que encuentren puntos de vista en común. Son éstos los que interesan para la redacción final del editorial. Después, tratamos de buscar soluciones y alternativas al problema planteado, que servirán como colofón al comentario. Una vez redactado, los alumnos lo repasan para ver si ha recogido sus ideas y sus opiniones y para decir si están de acuerdo o no con su publicación.

A medio camino entre la opinión y la información se sitúan las críticas de libros y de cine. De nuevo, nos encontramos con dificultades que provienen del aprendizaje en la educación formal. En un principio, las críticas son entendidas por los alumnos como redacciones que resumen el argumento de los relatos o de las películas. Por ello, al comienzo, es muy común que eviten incluir valoraciones propias que, además, les cuesta trabajo efectuar.

Para que opinen con libertad, es necesario instalarles en un clima de seguridad y confianza en sí mismos que les empuje a valorar

positiva o negativamente el entorno que les rodea; sólo entonces comienzan a hacer apreciaciones sobre lo que les gusta, lo que no y por qué, y comienzan a expresar toda la gama de sensaciones intermedias que se derivan de la diversidad de opiniones y de la complejidad del mundo en el que vivimos.

5. El horóscopo de AnaMix

Entre las secciones ideadas por los alumnos, se encuentra *Cómete el coco*, la sección de pasatiempos. Este apartado es importante por el componente de creatividad que en él se desarrolla, pero, además, porque incluye el horóscopo de AnaMix. La creación de un horóscopo constituye una oportunidad excepcional para lograr que los alumnos desmitifiquen las predicciones astrológicas. Todos pudieron observar cómo su compañera AnaMix se inventaba el futuro de cada uno de los signos del zodiaco, tal y como se hace en realidad en otras publicaciones. Una vez que «La rosa de papel» estuvo en sus manos, el resto de los escolares del Centro también pudieron intuir que se trata de pronósticos inventados.

Para la redactora que hizo de astróloga, el proceso fue muy interesante. Entre sus descubrimientos, pudo averiguar que los mensajes de los horóscopos basan su éxito en su propia ambigüedad y en la generalidad con que la suelen expresarse. Se trata de datos obvios, que se escriben con una



estructura fija: salud, trabajo o estudios y amor, así como días y números para la suerte.

6. El periodismo deportivo en la escuela: las ligas de fútbol y baloncesto

La crónica deportiva es un género muy atractivo para el periodismo escolar. En los centros, nunca faltan competiciones que sirven de materia prima para la construcción de noticias. La inclusión de estas actividades en la revista del colegio implica personalmente al resto de los alumnos, que aparecen como protagonistas de la noticia, y a los padres, que ven con agrado cualquier información en la que aparezcan sus hijos. Además, al mismo tiempo, se fomenta la práctica del deporte y se anima a la participación.

La opción más sencilla es realizar un relato sobre cómo ha ido la liga. Tanto si hablamos de fútbol, como si se trata de baloncesto o de cualquier otro deporte, existe una serie de preguntas que hay que tratar de contestar a través de la realización del reportaje. La primera de ellas es cómo ha terminado la liga, seguida, entre otras, de los nombres de los equipos participantes, su clasificación, las jugadas más espectaculares, los incidentes más destacados, la actuación de los árbitros y los comentarios de los protagonistas.

7. El reportaje de acontecimientos: la fiesta de San Isidro

«La rosa de papel» es una revista de actualidad en la que también se recogen las celebraciones del colegio. Como en el caso de las crónicas deportivas, las narraciones sobre ciertos acontecimientos mantienen de manera clásica una estructura periodística que puede ser aprendida. En términos básicos, para que los alumnos puedan manejarse sin dificultad con este tipo de textos, se les sugiere cuál es el tipo de informaciones y de datos que suelen señalar otros medios de comunicación para contar un acontecimiento de ese estilo. Por ejemplo, para la fiesta de San Isidro, patrón de Madrid, las radios y las televisiones locales apelan siempre a la historia del Santo, a su vida, a sus milagros

y a su matrimonio con Santa María de la Cabeza. Después, realizan un recorrido típico por las celebraciones que han tenido lugar y detallan las actividades que se han llevado a cabo. Añaden, además, alguna curiosidad o detalle novedoso de ese año, el número aproximado de participantes, cómo iban vestidos, si el tiempo ha sido bueno o malo, y cosas semejantes. El ambiente festivo se traslada también a las crónicas, que contienen algunos golpes de humor y buscan el siempre eficaz interés humano. De la misma manera pues, los redactores de la revista escolar adoptan este enfoque para realizar su reportaje. En un ejercicio comparativo, al mismo tiempo, comprueban si este modo de realizar informaciones se ajusta o no a lo que ellos han vivido personalmente en la fiesta.

8. La limitación en el tiempo: el concepto de cierre

Para cualquier actividad de este tipo, resulta indispensable fijar previamente fechas tope para la realización de las tareas. En realidad, al final, como ocurre a menudo en nuestra sociedad, los asuntos suelen demorarse más de lo debido. Esto es algo que, en la prensa, tiene unas repercusiones muy particulares. Los periodistas mantienen entre sus lógicas lo que se ha dado en llamar la «cultura del cronómetro». Y el valor de lo inmediato y del directo prima en sus mentalidades. Aunque ésta no sea exactamente la razón por la que, en la edición de revistas escolares, es necesaria la fijación de un día de cierre, sí conviene que los alumnos y alumnas tomen conciencia de lo que supone, para la información que nos llega día a día, este condicionamiento temporal.

Al igual que un tiempo limitado, el trabajo con una publicación periódica supone una limitación del espacio físico en el que tienen cabida los textos y los dibujos. Este es uno de los motivos que empuja a la jerarquización de los temas en función de la importancia que se les quiera dar. Desde esta óptica, se puede explicar a los alumnos por qué unas noticias ocupan más espacio que otras y algunas, al

final, ni siquiera aparecen; así cómo las razones por las que una información se ubica en un lugar preferente o estratégico.

9. Enriqueciendo nuestro lenguaje: a la búsqueda de sinónimos

Uno de los empeños del taller de prensa, en lo que se refiere a la redacción de informaciones, se encuentra en la necesidad de enriquecer el vocabulario de los participantes. Para ello, cada uno de los textos aportados se corrige de manera minuciosa destacando todas y cada una de las palabras o expresiones que se encuentren repetidas. A través de este ejercicio y de algunos juegos con sinónimos, los redactores de «La rosa de papel» caen en la cuenta de las posibilidades que ofrece el idioma para lograr una comunicación más atractiva. La búsqueda de palabras que signifiquen lo mismo o algo parecido es un acto reflejo habitual en el periodismo convencional y, trasladado a la prensa escolar, adquiere una importancia inestimable para la enseñanza activa de la Lengua.

10. La censura y la libertad de expresión en el mundo

En el taller de prensa hubo además sitio para el debate y la reflexión sobre el papel de los medios de comunicación, el derecho a la intimidad y al honor y el nivel de desarrollo de la libertad de prensa en el mundo. Los alumnos y alumnas realizaban tareas de opinión en torno a los mensajes de los distintos medios y enjuiciaban la labor de los comunicadores que los transmiten. Para la actividad sobre la libertad de expresión en diversos países, resulta útil el repaso de la estructura de la información

mundial y, con ella, de los sistemas nacionales de medios de comunicación (Quirós, 1991). Comparando la situación de unos países con otros, podemos valorar cuál es el nivel de libertad de prensa en el que se encuentra cada uno e iniciar así un debate sobre la censura y las repercusiones sociales que conlleva su mantenimiento.

11. Sugerencias

La introducción de la prensa escolar, tal y como aquí se presenta, es recomendable, sobre todo, a partir del 2º Ciclo de Educación Primaria. En niveles más bajos resulta más difícil introducir los conceptos clásicos de noticia o de artículo de opinión de manera eficaz. Sin embargo, en los cursos inferiores, sí sería posible la realización de publicaciones periódicas infantiles, en las que primase lo visual por encima del texto. En este caso se podría dar preferencia a contenidos más lúdicos tales como los pasatiempos, las adivinanzas, los chistes, las canciones y los concursos de dibujos. O bien, otra posibilidad se encontraría en combinar la información visual para los niños más pequeños con textos dirigidos a sus padres o a sus educadores, creando así una publicación mixta del tipo de las que aparecen a menudo en la prensa especializada para padres.

Referencias

- FERNÁNDEZ, M.T. (1997): *El universo de papel*. Huelva, Grupo Comunicar.
 MARTÍNEZ ALBERTOS, J.L. (1983): *Curso general de redacción periodística*. Barcelona, Mitre.
 QUIRÓS, F. (1991): *Curso de estructura de la información*. Madrid, Dossat.
 VARIOS (1994): *Medios de comunicación social*. Madrid, Instituto Nacional de Consumo.

• **Pilar Pérez Herrero** es doctoranda del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid.

Aprender a mirar. El lugar de los textos visuales en el currículum escolar

Robyn Quin y Mariano Sánchez Martínez
Perth (Australia) y Granada

Si bien es cada vez más frecuente el uso de los textos visuales en el aula, no siempre –por desgracia– se parte de planteamientos profundos que justifiquen su uso y los encuadren con un sentido plural e innovador dentro del currículum escolar. Los autores de este trabajo se centran en fundamentar, de una forma sistemática, el lugar que la comunicación audiovisual ha de tener en el currículum escolar, tanto desde su vertiente receptiva como productiva.

1. La importancia de los textos visuales

El número de aparatos de televisión y de vídeo en los hogares, las cifras de taquilla de las salas de cine, la difusión de las revistas, comics y libros que se apoyan fundamentalmente en imágenes visuales para comunicar, así como la ubicuidad de letreros, vallas publicitarias y logotipos son una indicación de que los textos visuales suponen una de las formas más importantes de comunicación en la sociedad y una fuente básica de información y entretenimiento. Este hecho por sí solo ya justificaría la inclusión del estudio del lenguaje visual y de los textos visuales en el currículum escolar.

Como el significado de muchos textos visuales parece ser tan obvio, fácilmente se nos olvida que para llegar a esos significados utilizamos un lenguaje, de hecho un número de

lenguajes, y que estos lenguajes son aprendidos. Por ejemplo, reconocer que un fundido en una película representa el paso del tiempo no es algo natural sino el resultado de conocer una serie de convenciones cinematográficas concretas. La habilidad para reconocer que en una viñeta de un cómic la figura de un hombre de tez morena y sin afeitar representa a uno de *los malos* también producto de una serie de convenciones de lenguaje aprendidas. Muchos de esos significados y convenciones de los textos visuales son tan ampliamente compartidos que han llegado a considerarse naturales y no como el resultado final de un proceso de selección y organización, al que se ha añadido la aplicación de un conjunto concreto, y modificable, de acuerdos.

La segunda razón de peso para incluir el visionado de imágenes en el currículum, como

antes se hizo con otros textos, es que los textos visuales implican el uso de un lenguaje. Estudiar los textos visuales y el lenguaje visual contribuye a la comprensión que el propio alumno tiene acerca del lenguaje en general y de sus propias capacidades para utilizarlo. Los lenguajes son sistemas de significado. En el estudio de los textos visuales estos sistemas de significado son llamados a veces *códigos*, palabra que viene de la semiótica. El cuadro de esta página muestra algunos de los lenguajes, o códigos, utilizados por los espectadores para interpretar textos visuales.

Ya hemos dicho que los textos visuales son importantes para el desarrollo intelectual de los estudiantes porque están basados en una forma de lenguaje. Hablando en concreto de la televisión, Hodge y Tripp afirman que «la respuesta de los niños a la televisión normalmen-

te es un acto cognitivo complejo, y no, como se ha creído ampliamente, algo que va en contra de la lectura y el pensamiento, sino que está tan vinculado a éstos que tiene sentido hablar de leer la televisión» (Hodge y Tripp, 1986). El mismo comentario podría hacerse acerca de todos los textos visuales.

El cuadro de la siguiente página muestra algunas de las similitudes entre la actividad de leer y la de visionar.

Todo esto hace pensar que el estudio de los textos y del lenguaje visuales puede ayudar al desarrollo de los estudiantes en otras áreas de aprendizaje. La habilidad para interpretar imágenes implica habilidades como la identificación y la predicción, herramientas útiles para permitir a los estudiantes decodificar el lenguaje escrito en los libros. El conocimiento de los estudiantes sobre las estructuras narrativas

Ejemplos de uso del lenguaje en la interpretación de textos visuales

Cuando se está viendo una película de cine o un programa de televisión, los espectadores interpretan:

- El lenguaje hablado, tanto en los diálogos como en la voz en off.
- El lenguaje escrito en los títulos, subtítulos y créditos.
- Los códigos de iluminación y sonido utilizados en la película o en televisión tales como reconocer que la iluminación suave y la música lenta se emplean para crear una atmósfera y un estado de ánimo concretos;
- El lenguaje de la cámara; por ejemplo, el uso de una u otra angulación para resaltar el poder o la importancia de un personaje.
- Los códigos de edición, como saber que una serie de cortes rápidos y continuados se utilizan para indicar el paso del tiempo.
- Los significados simbólicos asociados a ciertos objetos; por ejemplo, a un collar de oro se vincula la idea de riqueza.
- Los códigos de interpretación de los actores, que nos ayudan a formarnos una idea acerca de cada personaje.

- Los códigos de narración, como saber distinguir entre planteamiento, nudo y desenlace.

Cuando se están leyendo y viendo libros con imágenes, periódicos, revistas, folletos y otros textos con ilustraciones, los lectores interpretan:

- El lenguaje escrito que acompaña a las historias, artículos y pies de foto.
- Los códigos de color y sombra utilizados en las ilustraciones para conseguir una atmósfera concreta.
- Los códigos de angulación, encuadre y perspectiva que enmarcan la relación entre el lector y el sujeto que aparece en la ilustración.
- Los códigos de secuencia, como las relaciones cronológicas y causales entre ilustraciones.
- Los significados simbólicos asociados a objetos, escenarios y estilos gráficos.
- Los significados asociados con gestos, expresiones faciales y vestuario.
- Códigos de tipo narrativo o expositivo.

adquirido a partir del cine, la televisión o los comics, por ejemplo, puede aplicarse al estudio de textos narrativos escritos.

El lenguaje y los textos, como bien saben los maestros, no son neutrales sino que están profundamente cargados de valores, ideologías y formas de pensar acerca del mundo en que habitamos. Del mismo modo que hay usos sexistas y racistas del lenguaje hablado y escrito, los textos visuales pueden presentar, por ejemplo, ciertos roles de género como normales dejando de lado al mismo tiempo otras posibilidades. Pueden presentar igualmente como naturales y únicas algunas formas de pensamiento en torno a familias y grupos étnicos. Es decir, los textos visuales juegan un papel fundamental en la creación y transmisión de valores e ideologías, lo que supone otra razón, y para mucha gente la más importante, para que sean incluidos en el currículum.

2. Un marco para pensar en torno al lenguaje visual

La producción de significado en los textos visuales es el resultado de una compleja interacción entre productores, textos y audiencias. El cuadro 3, que aparece a continuación, presenta un modelo de esa interacción a partir del

cual los profesores podrían desarrollar actividades de enseñanza en torno al lenguaje visual. Cada actividad de aprendizaje, sobre todo en los primeros años de escuela, podría centrarse en cada momento en sólo una parte del esquema, de modo que después de haber participado en un amplio número de actividades a lo largo de todo el período de escolarización, los estudiantes fueran capaces, gradualmente, de aprender a relacionar entre sí todas las partes del esquema.

3. Sistemas de significado compartidos

Tanto los productores de textos como la audiencia, en su afán de crear significado, se sirven de sistemas de conocimiento y formas de comprender compartidos. Estos marcos de conocimiento están compuestos por convenciones lingüísticas y códigos que circulan en la sociedad. Un ejemplo de una forma real de entendimiento compartido es la convención por la que una paloma blanca se relaciona con el concepto de paz. Si bien, las convenciones narrativas empleadas en un género textual concreto suelen constituir un sistema de significado más complejo.

De ordinario, nos encontraremos ante un repertorio de sistemas de significado a nuestro

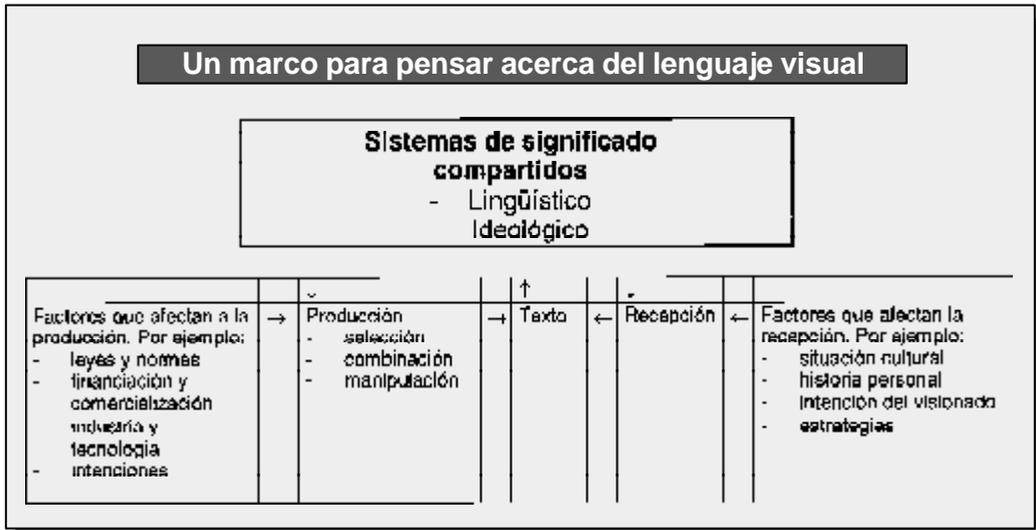
Similitudes entre leer y visionar

Tanto mientras leen como mientras visionan imágenes, los estudiantes llevan a cabo algunas de las siguientes tareas:

- Usan el título de texto en cuestión para crearse una expectativa en torno al mismo.
- Utilizan la cubierta del libro o la secuencia de títulos de la película o del programa de televisión como generadores de expectativas que guían su interpretaciones posteriores.
- Se sirven de su experiencia acumulada en torno a textos similares, tanto leídos como vistos, para dirigir sus expectativas e interpretaciones en torno al texto que tienen delante en ese momento.
- Echan mano de su propia experiencia para

dar sentido a la información, a los acontecimientos o a los personajes representados.

- Modifican sus pronósticos a la luz de su lectura o visionado del texto.
- Infieren significados que no están explícitamente expuestos.
- Interpretan y juzgan los motivos y comportamientos de los personajes.
- Combinan hechos separados para obtener una narración coherente, sirviéndose de la inferencia de causas y efectos o de la cronología.
- Hacen juicios acerca del texto (tales como la plausibilidad del mismo) en virtud de su propia experiencia.



alcance; algunos de ellos tendrán a ser más dominantes que otros porque son compartidos más ampliamente, se les concede más valor o tienen una relación más estrecha con el poder y el prestigio. Por ejemplo, existen diferentes sistemas de significado en circulación, que compiten entre sí, acerca del tema de la ciencia en nuestra cultura. Dentro de uno de esos sistemas, la ciencia es considerada como la precursora del progreso, y debe ser bien valorada y considerada por las posibilidades que ofrece a la hora de resolver problemas generales. Esta forma de pensar se encuentra habitualmente reflejada en géneros como los documentales y las noticias. Sin embargo, también existe otra forma de pensar que trata a la ciencia como una amenaza y un peligro para la Humanidad. Este punto de vista suele aparecer más en películas de ciencia ficción o de terror.

Es importante resaltar que los sistemas de significado no son inmutables. Están sujetos a desafíos y cambios. Un ejemplo sencillo de esto es el uso que se daba a la imagen del paso de las páginas de un almanaque, como representación del paso del tiempo; ahora, sin embargo, ese código ha sido sustituido en muchos casos por un simple corte. Un ejemplo más importante: el conjunto de significados asociados con las personas de color en las pelícu-

las americanas se ha ampliado considerablemente, de modo que ahora aparecen como héroes, líderes, y protagonistas y no tanto representando a personajes cómicos, seres malvados o víctimas de abusos, como ocurría antes.

4. La producción

La producción de un texto visual supone la selección de estructuras lingüísticas de entre los varios códigos y convenciones al alcance y la combinación de las mismas según ciertas formas. Es un proceso que puede compararse con la manera en que se estructura el discurso. Al pronunciar una frase recurrimos a nuestro conocimiento del lenguaje, de su vocabulario y reglas gramaticales, para conseguir que la oración tenga sentido. El proceso de selección supone que algunos significados son escogidos y otros desechados.

Cada texto es un sistema de significado. Aunque los textos se sirven de sistemas de significado existentes no se limitan a utilizarlos sin más. Lo que suele ocurrir es que los textos, combinando elementos de varias maneras, crean nuevos significados. Si bien es cierto que algunos textos son más innovadores que otros en su uso del lenguaje, cada texto es único porque nunca es exactamente igual a

otro. En todo caso, si esa igualdad se diera, ¿a quién le interesaría producir o ver el nuevo texto?

El citado proceso de selección, combinación y manipulación cumple el papel de restringir los significados posibles a partir de un texto. Aunque la mayoría de las imágenes visuales tienen de por sí un conjunto de significados posibles, su significado definitivo en un texto específico estará limitado por el resto de imágenes, palabras y formas de lenguaje con las que se combinen.

Además de utilizar sistemas de significado existentes, muchos textos crean, mediante el proceso de combinación y manipulación, sus propios sistemas de significado interno de modo bastante similar a como lo hacen los textos literarios. Ejemplos bien conocidos de esto son, entre otros, el uso, en *Ciudadano Kane*, de la imagen del trineo de nieve («Rosebud») como símbolo de la inocencia perdida y añorada, o el concepto de «la fuerza» en boca de los personajes de *La Guerra de las Galaxias*.

Como ocurre con el lenguaje hablado y el escrito, el visual está en constante situación de cambio y desarrollo lo que permite que nuevas formas lingüísticas retroalimenten la sociedad y alteren lo que en cada momento es posible decir y cómo debe ser dicho. Los significados creados por los textos se convierten en parte del conjunto total de significados utilizables, desafiando, cambiando o aumentando los ya existentes. La imagen del vagabundo creada por Charles Chaplin, por ejemplo, llegó a ser un símbolo muy extendido de una mezcla de romanticismo y tristeza, utilizada a posteriori en otros muchos textos. Más recientemente numerosas películas y programas de televisión han contribuido a aumentar la naturaleza de los roles narrativos en los que era posible representar a las mujeres.

5. Los factores que afectan la producción

Un grupo de factores afectan a la forma en que las estructuras lingüísticas son seleccionadas y combinadas dentro de un texto.

El factor más obvio que afecta la produc-

ción de cualquier texto visual es su intención —o intenciones— y su audiencia diana; en definitiva, ¿qué pretende el productor y a quién desea llegar con su texto? Las intenciones de los productores de crear o entretener, informar o persuadir, influirán en el tipo de texto producido. Su percepción sobre la audiencia a la que pretendan llegar influirá en las estructuras y la presentación utilizadas en el texto.

Hay otros factores que afectan la producción y a los que a veces no se les presta atención. Por ejemplo, los factores legales y normativos pueden restringir el tipo de textos producidos así como los significados que se pueden extraer de un texto dado. Ejemplos bastante claros de esto son, por un lado, la censura que impide la presentación de excesiva violencia y pornografía y, por el otro, las normas que establecen lo que puede mostrarse en televisión durante el horario considerado como tiempo de emisión destinado al público infantil.

Los factores de tipo financiero o comercial también juegan un papel importante, especialmente en la producción de textos visuales en los medios de comunicación social. Debido al carácter comercial de la mayoría de estos medios existe un fuerte imperativo en pro de la maximización de la audiencia, para lo cual ya se trabaja también en mercados internacionales. La necesidad de vender las películas y los programas de televisión en otros países limita lo que se puede contar, el lenguaje y el simbolismo que pueden utilizarse y a veces hasta los escenarios. En este sentido, la tendencia de los productores de los textos mediáticos será la de echar mano de los sistemas de significado más ampliamente compartidos, dejando de lado otras formas de pensar más originales.

Las posibilidades de producción industrial, con gran apoyo tecnológico, también tienen importancia en el caso de los medios de comunicación. Algunos avances tecnológicos que han influido en la producción de textos visuales han sido el desarrollo del *zoom*, la cámara fija (utilizada por primera vez en la película *Rocky*), las cámaras y micrófonos en

miniatura, y los efectos generados por ordenador. La llegada del satélite también ha tenido una influencia importante en los informativos porque ha permitido introducir los conflictos bélicos en nuestras salas de estar y conseguir audiencias planetarias en las retransmisiones de ciertos acontecimientos deportivos.

6. La recepción

Como ya dijimos, la manera en que las imágenes, palabras u otras formas de lenguaje son seleccionadas y combinadas en un texto se realiza mediante la selección de unos significados sobre otros. Sin embargo, aunque los textos proponen ciertos significados, no pueden determinar completamente los significados que la audiencia producirá por sí misma. Las audiencias utilizan su propio conocimiento del lenguaje visual y de los sistemas de significado que

tienen a su alcance para construir su interpretación de un texto. Aunque sea cierto que, en esta labor, los miembros de la audiencia son guiados por el texto, otros factores también son importantes para entender cómo se crean los significados.

7. Factores que afectan a la recepción

La investigación sobre audiencias desde comienzos de los años 80 ha proporcionado pruebas convincentes de que los espectadores de cine y televisión no son receptores pasivos de los mensajes. Los estudios indican que las audiencias no interpretan los mensajes de manera uniforme (Katz y Liebes, 1984; Morley, 1980; Palmer, 1984) ni del modo preciso en el que los críticos sugieren que deberían hacerlo (Radway, 1984) o como los autores de los mensajes pretendían (Hobson, 1982). Más bien la investigación sugiere que los espectadores individuales, en su tarea de intérpretes, se sirven

de una mezcla de historias personales y sociales con frecuencia bastante inconexa y contradictoria. Como David Morley (1986), uno de los más sobresalientes investigadores de audiencias, comenta en su libro *Family Television: cultural power and domestic leisure*, «el mismo sujeto puede ser simultáneamente un obrero, un unionista, un seguidor del centrista Partido Democrático Social, un consumidor, un racista, propietario de una vivienda, un hombre violento con su mujer y un cristiano». En otras palabras, la identidad personal, de género, filosófica, cultural, social y económica del espectador influirá en los significados que hace a partir del texto.

Obviamente, existen límites importantes a las interpretaciones que los espectadores pueden hacer y harán de los textos visuales. Estos textos, especialmente aquellos que tienen una razón de ser comercial, tenderán a ser estructurados según una «lectura recomendada» que sea reflejo de las relaciones de poder dominantes –capitalistas, machistas, raciales u otras– en la sociedad en que han sido producidos. El concepto de una lectura dominante o recomendada de un texto tiene implicaciones a la hora de enseñar acerca de los textos visuales. Los estudiantes tienen que ser conscientes de los sistemas de significado dominantes si quieren llegar a ser espectadores críticos y verdaderos comunicadores. Entender las formas en que el medio comunica abre la posibilidad de que los estudiantes cuestionen, desafíen y cambien los sistemas de significado dominantes.

Otra parte importante del proceso de desarrollo de habilidades de visionado relacionada con esto es procurar que los estudiantes puedan entender su propia posición como miembros de una audiencia. Dado que la mayoría de

La meta debería ser la de animar a nuestros alumnos a convertirse en espectadores y lectores críticos, que reflexionen sobre la forma en que los textos son construidos, sobre la naturaleza del lenguaje visual y sobre sus propias estrategias de visionado y lectura.

los textos visuales que aparecen en los medios de comunicación son producidos con el objeto de generar beneficios, los estudiantes deben comprender la forma en que los textos se dirigen a ellos como miembros del mercado.

8. El uso de los textos visuales en el aula

A la hora de utilizar textos visuales en el aula hay una serie de principios que sería conveniente que los maestros tuvieran en cuenta. Estos principios incluyen los siguientes:

- Establecer el propósito del visionado.
- Centrarse en un aspecto limitado del lenguaje visual en cada momento.
- Valorar los gustos y conocimientos que ya tienen los estudiantes.
- Atender a los estudiantes con necesidades especiales.

9. Establecer el propósito del visionado

Como ocurre con todas las actividades educativas, los estudiantes deben tener una clara percepción de lo que se les ha pedido que hagan y por qué. Esto es particularmente importante en el caso del visionado. Con frecuencia, se induce a los alumnos a considerar los textos visuales como fuentes de entretenimiento y/o información incuestionables. Sin embargo, la meta debería ser la de animar a nuestros alumnos a convertirse en espectadores y lectores críticos, que reflexionen sobre la forma en que los textos son construidos, sobre la naturaleza del lenguaje visual y sobre sus propias estrategias de visionado y lectura. Por otro lado, muchos textos visuales son seductores e intentan que los espectadores se involucren en el relato, la ficción o cualquier otro género que se esté exponiendo. Tratar de establecer un propósito de la actividad de visionado ayuda a desnaturalizar este proceso y permite que los estudiantes puedan fijarse en las formas de creación de significados que están siendo utilizadas.

10. Centrarse en un aspecto limitado del lenguaje visual en cada momento

La comprensión del lenguaje visual, como

todo tipo de comprensión, se construye en un período de tiempo mediante un conjunto de actividades bien enfocadas que se apoyan las unas en las otras. Los textos visuales, como cualquier otro texto, tienen enorme interés tanto por su significado como por su propio proceso de construcción. Esto da lugar, con frecuencia, a la tentación de analizar excesivamente un texto. Sin embargo, esa tentación es probable que tenga como resultado una «sobrecarga de información» para los estudiantes, además de eliminar el disfrute tanto del texto como del aprendizaje en torno al lenguaje visual. Los profesores encontrarán de mayor utilidad centrarse en uno o dos conceptos en cada momento, aunque a medida que los estudiantes progresen en su período de escolarización podrán ser animados a buscar los vínculos entre los distintos conceptos que hubiesen aprendido con anterioridad.

Cuando se utilicen cintas de vídeo, una manera de conseguir que los estudiantes se centren tanto en el propósito educativo del visionado como en el aspecto específico del lenguaje visual en el que se trabaje es mediante el uso de la pausa y/o la imagen fija del magnetoscopio. Esto permite a los alumnos disponer de tiempo para pensar y discutir en torno al tema central del texto analizado. Asimismo, podrán examinar el texto con mayor detalle. Aunque algunos estudiantes puedan sentirse un tanto desorientados al principio con esta práctica, pronto la considerarán como una parte más de la forma habitual de estudiar los textos visuales en clase.

11. Valorar los gustos y conocimientos que ya tienen los estudiantes

La auténtica enseñanza está basada en lo que los niños ya saben y pueden hacer. Antes había una tendencia a denigrar muchos productos de los medios de comunicación, en especial los más populares entre los jóvenes, como los comics, dibujos animados, revistas de baja calidad, comedias de situación y series de televisión. El objetivo de enseñar acerca de los textos visuales es aumentar la capacidad

lingüística de los estudiantes y sus habilidades para pensar críticamente. Esto sólo se conseguirá si el conocimiento y los gustos de los estudiantes no se dejan de lado. Más aún, la familiaridad de los estudiantes con los textos mediáticos convierte a estos textos en vehículos ideales para el análisis de cómo funciona el lenguaje visual.

12. Atender a los estudiantes con necesidades especiales

El currículum debe llegar por igual a todos los estudiantes, asegurando tanto como sea posible que todos disfrutan de los beneficios del mismo. Muchos textos, tanto impresos como visuales, excluyen a muchos estudiantes. Con frecuencia, los sistemas de significado y los valores en los que los textos se apoyan no son aquéllos con los que los alumnos están familiarizados o de acuerdo. De este modo, los estudiantes pueden percibir que el grupo social y/o cultural al que pertenecen se estereotipa negativamente, se denosta o se ignora en muchos libros, películas y programas de televisión. Este problema destaca en especial en los textos mediáticos que se apoyan fuertemente en sistemas de significado dominantes y estereotipos fáciles de reconocer. Por ello, el profesor debe tener en cuenta el sistema de significado que los estudiantes traen consigo a la hora de analizar los textos, y tiene que proporcionar oportunidades a todos los estudiantes para que cuestionen los procesos de estereotipado, denostado y exclusión que se puedan observar en los medios de comunicación. En consecuencia, los profesores han de buscar textos visuales que desafíen los sistemas de valores dominantes—en general los que pertenecen a la personas blancas, habitual-

mente varones y de clase media—en los medios de referencia.

13. Recursos para enseñar acerca de los textos visuales

Hay un amplio conjunto de recursos disponibles para enseñar a visionar, a leer los textos visuales, entre los que podemos incluir:

- El propio conocimiento de los estudiantes.
- Los recursos del centro educativo.
- El material emitido por las televisiones.
- El material producido comercialmente.

14. El conocimiento de los estudiantes

El recurso más importante del que dispone el profesor es el propio conocimiento que tienen sus estudiantes en torno a los textos y al lenguaje visuales.

La mayoría de los estudiantes en todos los niveles educativos tendrán la experiencia de haber visionado una

gran cantidad de textos visuales y no debería ser difícil identificar en clase algunos textos con los que casi todos los alumnos estén familiarizados. Estos podrían incluir, por ejemplo, carteles, logos y vallas publicitarias de la zona, películas recientes, programas de televisión de éxito, revistas de gran difusión y tiras de cómic del periódico local.

15. Recursos del centro escolar

Muchas escuelas cuentan ya con algunos recursos tanto de uso en biblioteca como en clase que pueden ser utilizados para desarrollar las habilidades y la capacidad de comprensión de los estudiantes en el campo del lenguaje visual. Los libros de fotografías son el ejemplo más obvio, pero casi todos los libros utili-

El profesor debe tener en cuenta el sistema de significado que los estudiantes traen consigo a la hora de analizar los textos, y tiene que proporcionar oportunidades a todos los estudiantes para que cuestionen los procesos de estereotipado, denostado y exclusión que se puedan observar en los medios de comunicación.

zan algún tipo de lenguaje visual, aunque sólo sea en la cubierta.

Algunas escuelas también contarán con algunos vídeos pensados en principio para que se utilicen en el área de Ciencias Sociales o Naturales. Sin embargo, esos vídeos también pueden emplearse para mejorar la comprensión del lenguaje visual que los estudiantes tengan. En lugar de centrarse únicamente en el contenido del vídeo, los estudiantes pueden examinar no sólo la forma en que el lenguaje fílmico se utiliza para intentar que la audiencia realice una interpretación determinada sino también las ideas y valores subyacentes en el texto.

16. Materiales emitidos y materiales producidos comercialmente

Se pueden conseguir numerosos vídeos tanto comerciales como de programas emitidos. Cada vez están apareciendo más compilaciones de viejas producciones como noticieros, bodas reales y series de televisión de los años cincuenta, sesenta, setenta y ochenta.

Los profesores encontrarán en este material unos recursos de gran valor ya que pueden ser utilizados para llamar la atención de los alumnos, incluso de los más jóvenes, sobre los cambios producidos con el tiempo en el lenguaje visual, las representaciones y los valores. De este modo esos recursos ayudan a conseguir el importante objetivo de desnaturalizar los textos mediáticos.

17. Otros recursos

Existen otros recursos que también son fácilmente asequibles. A partir de la donación de profesores, padres y estudiantes se pueden conseguir colecciones de imágenes de revistas para ser analizadas.

En general los periódicos más importantes cuentan con algún tipo de promoción que hace posible que los centros puedan conseguir ejemplares a coste reducido.

18. Conclusión

Por último, cabe señalar que el aprendizaje en torno al lenguaje visual se debe enmarcar inevitablemente en el campo más amplio de los estudios culturales, en el que tarde o temprano tendremos que situarnos.

Se trata de una lógica conclusión final a la que llegaremos porque cualquier estudio del lenguaje que merezca la pena –sea la forma de lenguaje que sea– y de su manifestación en textos específicos debe estar en definitiva arraigado en el estudio de la cultura y de los valores.

Referencias

- HOBSON, D. (1982): *Crossroads: the Drama of a Soap Opera*. Londres, Methuen.
 HODGE, B. y TRIPP, D. (1986): *Children and Television*. Cambridge, Polity Press.
 KATZ, E. y LIEBES, T. (1984): «Once Upon a Time in Dallas», en *Intermedia*, 3; vol. 12.
 MORLEY, D. (1980): *The Nationwide Audience: Structure and Decoding*. Londres, British Film Institute.
 MORLEY, D. (1986): *Family Television: Cultural Power and Domestic Leisure*. Londres, Comedia.

- **Robyn Quin** es profesora y directora del Departamento de Medios de Comunicación de la Universidad «Edith Cowan» en Perth (Australia).
- **Mariano Sánchez Martínez** es profesor del Departamento de Sociología de la Universidad de Granada y miembro del Grupo Comunicar.

La denuncia social como cauce de reafirmación ciudadana y colectiva

Valores democráticos y publicidad

Colectivo Entrelíneas¹
Valencia

La inserción en la prensa diaria, en la radio y en la televisión de anuncios publicitarios en más de una ocasión lesionan derechos fundamentales o se centran en valores anticonstitucionales. Como ciudadanos preocupados por el desarrollo integral de las personas, hemos de denunciar tales hechos. El presente artículo es el informe de prensa difundido por este colectivo valenciano en torno a un mensaje publicitario divulgado en los medios de comunicación de su Comunidad.

La publicidad no es inocua. Los mensajes publicitarios son uno de los componentes básicos de nuestra cultura. Es fácilmente perceptible su omnipresencia en nuestra vida cotidiana a través del bombardeo de estímulos icónicos, gráficos, sonoros, etc. que impregnan la totalidad de medios de comunicación social y visten los mobiliarios de nuestra ciudades. Sin embargo, la importancia de estos mensajes no se mide tanto por su cantidad como por la manera que tienen de entrar a formar parte de un discurso cultural que construye, define y potencia determinados valores sociales.

Cualquier anuncio es mucho más que el producto que vende, puesto que lo que invita a consumir no alude estrictamente a los objetos, sino también a determinados estilos de vida. En este sentido, la campaña del «Lluís Vives» convive con una multitud de mensajes similares que venden productos parecidos pero des-

taca sobre ellos por la crudeza y frialdad de unos contenidos que fomentan la competitividad y el odio como factores deseables de éxito. Este tipo de mensajes es desgraciadamente cada vez más común en las prácticas de representación de los medios de comunicación, lo que desafía la propia concepción del quehacer pedagógico: en qué consiste, en qué sitios funciona, de quién habla y en nombre de quién actúa.

Si la publicidad, al igual que la información de actualidad y otros productos comunicativos, forman parte de la educación contemporánea no puede eximirse del compromiso ético que implica el respeto por los discursos de comunidad y solidaridad. La campaña aludida, no sólo elude este compromiso sino que constituye una nueva forma de violencia contra dichos discursos al acentuar y aplaudir el individualismo y la desigualdad como elemen-

tos centrales de mercado y como proyecto de vida en sociedad.

El lenguaje del texto publicitario se articula mediante una gramática que aúna diferentes prácticas icono-verbales para conseguir llamar la atención y seducir a quien mira en un juego de representación, proyección y deseo. El anuncio que nos ocupa está construido siguiendo esta lógica interna del discurso publicitario: mediante una sencilla composición de imagen fotográfica, texto escrito y el contraste de color blanco-negro, el mensaje se consolida a la vez que se abre a la mirada de quien lo observa apelando indiscutiblemente a su aprobación. Desde luego, la dirección de la vista sigue el sentido lógico de la lectura en nuestro orden cultural (de izquierda a derecha y de arriba a abajo) por lo que lo primero

que leemos es la frase: «Me odian. Maite Díaz, ejecutiva». Es un texto que se superpone al primer plano de una cara femenina en posición frontal justo a la misma altura que los ojos por lo que la propia frase nos conduce a la mirada de la imagen representada, una mirada que se dirige directamente a nosotros y que nos propone una implicación inmediata a través de un mecanismo psicológico de simpatía con el fin de suscitar nuestra complicidad. Se trata de una mujer definida por un nombre propio y por un sustantivo situado en el mismo plano: ejecutiva. Si bien la representación únicamente de la faz de una mujer convierte lo representado en metonimia del conjunto de mujeres —de personas, si no fuera como veremos por el texto inferior— el nombre y el sustantivo tienen la función de anclar el significado en un sólo tipo de mujeres, identificadas con el ambiguo y vacío término «ejecutiva». Lo que le da sentido al personaje no es su rostro o su nombre, sino la relación de ambos con su condición

social. Una condición que, por otra parte, no está definida más que en el imaginario social con connotaciones de competitividad, trabajo intensivo, ascenso económico, poder, ambi-

ción, etc. El contraste entre el texto y la imagen se produce desde el momento que se observa el rostro de la mujer sonriente apoyado en ambas manos en actitud serena que evoca tranquilidad y satisfacción, algo que contradice el significado del texto escrito: «Me odian». Esta contradicción provoca nuestra curiosidad y nos invita a leer el texto inferior: «Las demás aspirantes al puesto me odian: dicen que sabía demasiado». En un primer momento, identificamos su estado de ánimo como la consecuencia de una rivalidad entre otras mujeres de la que ha salido triunfante.

No existe ambigüedad en el

género propio de «las demás aspirantes»: se trata en todos los casos de mujeres (mujeres o personas). Si seguimos leyendo, encontramos un cambio de género: «como otros muchos empresarios, directivos y profesionales que han mejorado su preparación con los cursos del Centro de Formación «Lluís Vives». Se supone que todos ellos han conseguido triunfar, saber demasiado (cuestión que nos recuerda a la campaña de Renault Clío dirigida a los «JASP» (Jóvenes Aunque Sobradamente Preparados), ser odiados por los demás y, por tanto, ser felices. Finalmente, el siguiente párrafo resume los objetivos del Centro de Formación que se anuncia y del que nosotros subrayamos a continuación lo que nos parece más significativo: «Cursos que verdaderamente te ayudan a mejorar en el día a día, con profesores que conocen los problemas y las necesidades de las empresas, cursos específicamente creados y programados para empresas, y todo esto en unas instalaciones diseñadas para una

Si la publicidad, al igual que la información de actualidad y otros productos comunicativos, forman parte de la educación contemporánea no puede eximirse del compromiso ético que implica el respeto por los discursos de comunidad y solidaridad.

formación de alto nivel». Evidentemente, esta declaración evita la posibilidad de concebir una formación de la persona más allá de su relación laboral puesto que lo que determinará el valor social de su desarrollo intelectual y profesional serán los intereses de las empresas. Se trata, pues, según esta campaña, de obtener individuos competitivos, acrílicos y adaptables al mercado de trabajo a través de una formación de alto nivel —a juzgar, según el texto, por las instalaciones— que anula no sólo los valores de solidaridad y trabajo en equipo, sino también los propios de un desarrollo personal más allá de las leyes de mercado.

De lo anterior se concluye una serie de cuestiones que hacen urgente una reflexión y una acción cívica sobre el modelo de educación y comunicación que estamos construyendo:

1. No es aceptable en una sociedad democrática la apología del odio, la competitividad, y la anulación personal ni siquiera como estrategia publicitaria para llamar la atención. La provocación consigue efectos atrayentes y dinamiza la

difusión del mensaje pero a un precio demasiado elevado: separar entre personas triunfadoras y vencidas, odiadas y rencorosas, felices y frustradas.

2. Es nocivo en un sistema educativo que intenta oponerse al sexismo el que se subraye gratuitamente la competencia entre las mujeres no sólo porque alude al viejo y androcéntrico estereotipo de la rivalidad femenina, sino por-

que lo potencia en una sociedad en la que desgraciadamente existen todavía muchos flecos de la discriminación laboral por cuestión de género. Cuando existe un mayor porcentaje de varones en puestos directivos y cuando el acceso a ellos de la mujer aún se plantea como «excepción», es contraproducente sugerir, por una parte, que hay trabajos destinados sólo a mujeres y, por otra, alimentar la supuesta normalidad de la lucha entre mujeres por el acceso a un puesto de trabajo.

3. Cuando el valor del conocimiento se

mide por su capacidad de adaptabilidad absoluta a las necesidades de una empresa, se está anulando la noción de educación y formación

ME ODIAN
Mayte Díez, ejecutiva

"Las demás aspirantes al puesto me odian: dicen que sabía demasiado."

... como una mujer ejecutiva, directiva y profesional que has pasado su preparación en la carrera del Gran Premio de España Lluís Vives.

Clientes que constantemente te aporran al hablar en el día a día, sus profesores que corrigen los profesores y los miembros de las empresas, como empalagosos críticos y ferozmente justos expertos, y todo esto en unas instalaciones diseñadas para tener personas de alto nivel. Permítenos ayudarte:

DIRECCIÓN Y ADMINISTRACIÓN GENERAL DE EMPRESAS - DAUGE (271.000.001)
C/da Sardenya de 1.000 al 1.000 de Mayo de 1990.
Tel. 93.47.42.11 a 42.25.0000.

DIRECCIÓN INTEGRAL DE MARKETING Y COMERCIAL - DINMK (261.000.001)
C/da Sardenya de 1.000 al 1.000 de Mayo de 1990.
Tel. 93.47.42.11 a 42.25.0000.

GESTIÓN INTEGRAL ECONÓMICO-FINANCIERA - GIEF (261.000.001)
C/da Sardenya de 1.000 al 1.000 de Mayo de 1990.
Tel. 93.47.42.11 a 42.25.0000.

LLUIS VIVES
Gran Premio de España
C/da Sardenya de 1.000 al 1.000 de Mayo de 1990.
Tel. 93.47.42.11 a 42.25.0000.
www.lluisvives.com

integral de la persona para su propio desarrollo como individuo y como parte de un proyecto social común basado en la libertad, la pluralidad y la acción crítica y transformadora.

4. El pretendido valor de éxito profesional ligado a la representación de la juventud sigue alimentando la aceleración del ritmo social y económico que exige a las personas más jóvenes una implicación inmediata con el sistema sin posibilidad ni tiempo para madurar sus opciones y realizar propuestas de cambio. Esta exigencia elimina la idea de fracaso, error o desviación de la norma impuesta, por lo que indirectamente se contribuye a cimentar un discurso que produce en muchas ocasiones sensación de frustración personal a quienes, o bien ya no son considerados «jóvenes», o si lo son, no cumplen los requisitos para ser los «mejores».

5. Los medios de comunicación están sometidos a los dictados del mercado como cualquier otra empresa. Los periódicos necesitan financiación y la publicidad es la vía más lucrativa. Ahora bien, es necesario que exista por parte de los responsables de los medios una reflexión sobre los anuncios que insertan en sus páginas y que se cuestione no sólo si esta contradice de algún modo su línea editorial, sino si puede producir alguna distorsión respecto a los principios básicos de la convivencia democrática.

6. Las agencias de publicidad deben ser conscientes de su responsabilidad como constructoras de la realidad social y por tanto deben evitar la difusión de mensajes que aplaudan cualquier relación social deshumanizadora y potencien prácticas que quebranten y desvaloricen la cultura pública crítica. Ninguna estrategia publicitaria puede justificar el ataque a la

formación de un tipo de ciudadanía sin discriminaciones, libre y solidaria. Las agresiones a los principios que rigen esta formación, además de contradecir la labor y los avances en los centros educativos que pretenden profundizar en los valores democráticos, suponen un agravio a la audiencia sensibilizada en estas cuestiones.

7. Los anunciantes no pueden dejar de reflexionar sobre las propuestas que ofrecen a las agencias de publicidad. Ellos son los que tienen la última palabra por lo que les es exigible una atención especial a la hora de aceptar una campaña y suscribirla.

8. Este tipo de anuncios constituye un material muy importante para analizar en las aulas puesto que, al tiempo que se trabaja el lenguaje y el proceso de producción de los mensajes publicitarios, permite su análisis crítico para discutir los valores que subyacen en este tipo de discursos. Por este motivo, las y los profesionales de la enseñanza deben prestar especial atención a la publicidad y utilizarla como recurso para el debate y para la formación de una conciencia libre y comprometida con la vida pública democrática.

9. La pedagogía crítica, la ética de una comunicación para la transformación social y la consecución de una auténtica ciudadanía activa implican la necesidad de la respuesta y la acción social. Entrelínies propone el rechazo de estas prácticas publicitarias y la canalización de las protestas a través de las distintas asociaciones e instituciones públicas.

Notas

¹ Este Informe ha sido redactado por «Entrelínies, Xarxa d' Educació i Comunicació», sobre la campaña publicitaria que el Centro de Formación «Lluís Vives» de Valencia inició en la prensa escrita en el mes de septiembre.

• *Entrelínies* es un colectivo de la Comunidad valenciana dedicado a las relaciones entre educación y comunicación.

Pautas para el segundo ciclo de ESO y para Bachillerato

Los artículos de opinión en la prensa actual

.....

José Santana Delgado
Huelva

La formación de personas de libre pensamiento comienza –como no puede ser de otra manera– en la escuela. Los medios de comunicación de masas llevan, muchas veces, a la manipulación, sobre todo en edades tan conflictivas como las relacionadas con la adolescencia. A continuación se propone un programa de actividades, a partir de un artículo periodístico, aplicables tanto en el último ciclo de la ESO como en el Bachillerato. Todo enfocado hacia la búsqueda de receptores activos en una sociedad tan proteica como la actual.

Desde que la imprenta comenzara a mostrar el verdadero poder de las palabras, e incluso antes, siempre han existido claroscuros en el mundo de las ideas: Personas que intentaban acallar opiniones de otras personas, afinidades interesadas, ocultación de noticias, etc. Desde la época de Carlos V y su «proble-mático» secretario Alfonso de Valdés, hasta los actuales Estados Unidos y figuras de intelectuales como Noam Chomsky o Eduardo Galeano.

No hay duda del poder social que hoy ejercen los medios de comunicación sobre cualquier rincón del planeta. Por esta razón, además de por muchas otras, considero que están algo devaluadas las asignaturas escolares relacionadas con el análisis de tales me-

dios. Cuando un alumno elige cualquiera de las optativas sobre los medios de comunicación se imagina un año lúdico, casi sabático, por el mínimo esfuerzo personal que tendrá que realizar para aprobar la materia. Pocos son los realmente interesados en un desarrollo integral de los conceptos y de los procedimientos propuestos; todo lo contrario, lo que reina es una actitud apática, ante algo tan circunstancial, pasajero y aparentemente vano.

Pocos son los que se preguntan por qué la portada de un periódico está confeccionada de tal o de cual manera. Pocos los que logran distinguir los distintos tipos de programas radiofónicos. Menos los que desentrañan la ideología de un periódico en sus distintos componentes. Y sólo la elite sabrá finalmente eva-

luar, en el más ancho sentido de la palabra, los efectos que la publicidad, en concreto, y los programas televisivos, en general, ejercen sobre su conflictivo mundo. El objetivo es aprobar lo más fácilmente posible. No hay huecos para otras ideas más sublimes.

Y es precisamente por ahí, en el mundo de sus ideas, o si mejor se quiere, en sus ideas sobre el mundo, por donde debemos encauzar nuestra labor como «enseñantes», como actantes positivos que intentan orientar su comportamiento individual y, no somos sus padres, social.

Por supuesto, no debemos contraponer el carácter lúdico, menospreciado antes por exagerado, con el rigor que nos impone la importancia ya mencionada de los medios de comunicación actuales. Al contrario, hay que buscar una colaboración productiva entre la teoría y la práctica, entre las actividades propuestas y las repercusiones culturales, entre la acción y la palabra. Y todo ello encaminado hacia la formación de personas libres, preparadas para enfrentarse de manera positiva a la realidad, íntegras moral e intelectualmente.

Podría aplicar estos argumentos en multitud de ejemplos de cualquier tipo de medio de comunicación, pero quizás donde mejor se demuestran o se contradigan sea en ejemplos tomados de la prensa escrita, sobre todo por ser este medio uno de los últimos reductos donde las ideas, tanto libres como dirigidas, tienen hoy más ancha vida y poder.

El objetivo primordial de mis propuestas sería ejercitar a los jóvenes en la capacidad crítica que posibilite la aceptación o el rechazo razonados de todos aquellos mensajes provenientes de los medios de comunicación que constituyen su entorno. Pero veamos antes qué opciones nos da el Sistema educativo.

Uno de los aspectos positivos que la Reforma educativa ha introducido en el sistema de enseñanza y aprendizaje es, sin duda, la incorporación de materias optativas que se adapten a las pretensiones y predilecciones de los alumnos. Entre la oferta actual de tales optativas, tanto para el segundo ciclo de ESO como

para el Bachillerato, hay varias que se relacionan especialmente con las cuestiones que estoy tratando: me refiero, claro está, a las optativas de Información y Comunicación (para 4º de ESO) y de Medios de Comunicación (para 1º de Bachillerato).

Ambas optativas responden a la necesidad social, cada vez más acuciante, de formar individuos críticos y receptores activos, que sepan estructurar los mensajes de los medios de comunicación. De este modo, junto al fomento de las capacidades comunicativas, se pretende con las actividades en ellas incluidas dotar al alumnado de instrumentos de análisis que le aseguren una mayor amplitud de juicio y valoración personal de los mensajes. Se trata no sólo de comprender los mecanismos por los que funcionan los medios de comunicación en la sociedad, sino también de comprender los valores que la rigen, ya que tales medios desempeñan un papel esencial en la construcción de la idea del mundo que tienen los individuos, en la creación de modelos de conducta y en el establecimiento de escalas de valores.

La actividad que a continuación propongo incidiría en el, según pienso, primordial objetivo que debe guiar el asentamiento de tales asignaturas opcionales en la Reforma educativa propugnada por la LOGSE: «Conocer y analizar críticamente los procesos de comunicación de la sociedad actual, al reflexionar sobre sus dimensiones lingüística (no olvidemos que es un espacio de opcionalidad que emana del Departamento de Lengua y Literatura), sociológica, tecnológica, económica, ideológica y política».

A continuación voy a reproducir los fragmentos más significativos de un artículo periodístico que Vargas Llosa publicó en el diario *El País*, el 12 de enero de 1992 (comprobarán que el vértigo de la distancia temporal no existe), titulado «Los hispánicos». Después propondré una serie de actividades que podrían llevarse a cabo en cualquiera de las optativas anteriormente mencionadas. Veamos el material sobre el cual vamos a trabajar: «(...) Porque existen ahora dos factores inéditos que

deberían obrar decisivamente a favor de una vecindad inteligente entre las dos mitades del continente (americano). El primero es la proliferación en América Latina de regímenes civiles y democráticos inspirados, como el que rige la sociedad norteamericana, en la legalidad y la libertad».

De otro lado, la idea de que la libertad económica es complemento indispensable de la libertad política para lograr el desarrollo se abre camino... El papel de Estados Unidos no puede ser otro—fiel a su constitución—que el de abrir sus mercados y estimular el intercambio con sus vecinos en vez de obstruirlo.

Muchos, en América del Sur, pese a la nueva orientación democrática de sus países, no comprenden que esta opción significa tomar partido, sin subterfugios, por las sociedades abiertas del mundo libre, cuyo liderazgo ejerce Estados Unidos, frente a aquellas que representan el totalitarismo y las dictaduras tercermundistas.

Es posible que, a la larga, la tradicional capacidad de metabolización, que ha forjado, junto con la libertad, la grandeza de Estados Unidos, acabe por integrar a esta comunidad (los hispánicos), *como hizo con italianos y polacos*.

Harold Lasswell, en 1948, exponía su idea de que el proceso de comunicación de masas está compuesto por una serie de elementos que podrían adquirir mayor o menor relevancia según, entre otros factores, los objetivos esenciales de la comunicación. Estos elementos, expresados casi de forma icónica, son: «quién dice», «qué dice», «a quién va dirigido», «a través de qué canal», «con qué efectos».

Para él, todas las situaciones son prácticamente iguales; además, el objetivo primordial es eliminar interferencias y perturbaciones para que los efectos correspondan a las intencio-

nes del emisor y de su mensaje. En definitiva, lo principal es la eficacia de la transmisión y el cumplimiento de su propósito.

Desde esta perspectiva, las actividades que a continuación propongo no vienen sino a analizar cada uno de los elementos anteriormente citados, siempre sin perder de vista que nuestro objetivo debe ser descubrir, o si se quiere, desenmascarar, la intención original del autor del artículo.

La primera de las actividades consistiría en una ubicación metodológica del subgénero periodístico que nos ocupa. En ella desarrolláramos el siguiente esquema de trabajo:

1. Diferencias entre los principales medios de comunicación: sobre todo desde el análisis de sus distintos sistemas de codificación (código lingüístico, código cromático, etc.).

2. Análisis de los conceptos información, opinión y persuasión: recopilación de todo tipo de materiales que sirvan de ejemplo práctico para el soporte teórico (vídeo, prensa, etc.).

- Géneros informativos: la noticia, el reportaje, la entrevista. No nos limitaríamos, por supuesto, al entorno de la prensa, sino también al mundo audiovisual.

- Géneros de opinión: el editorial, el artículo comentario.

En este apartado ubicaríamos exactamente el texto sobre el que trabajamos, e intentaríamos responder ampliamente a una de las cuestiones planteadas por Lasswell: a través de qué canal.

- Géneros híbridos: la noticia-comentario, la crónica. Insistimos en la dualidad de los soportes escrito y audiovisual.

Con la segunda de las actividades mataríamos dos pájaros de un tiro, es decir, intentaríamos analizar dos de los elementos propuestos por Lasswell: quién dice y a quién se

Sería muy positivo ejercitar a los jóvenes en la capacidad crítica que posibilite la aceptación o el rechazo razonados de todos aquellos mensajes provenientes de los medios de comunicación que constituyen su entorno.

dirige. Como podemos imaginar las pretensiones no son tan simples como puedan parecer.

- Quién dice, es un elemento comunicativo relativamente poco estudiado, entre otras cosas porque entraña las muchas acusaciones de manipulación. Sí es más fácil estudiar el locutor, presentador o periodista visible, y eso será esencialmente lo que haremos: la figura de Mario Vargas Llosa desde todos los puntos de vista posibles (literario, social, personal, etc.). No se trata solamente de una labor propia de aquella persona titular de la asignatura, sino que habría que responsabilizar a los alumnos en el manejo de distintas fuentes bibliográficas y didácticas –debemos comprender la inaccesibilidad para ellos de algunas de estas fuentes–, y hacer susceptible al propio Departamento de Lengua y Literatura para colaborar y poner en el tapete todos los medios que estén a su alcance: sólo así se lograría un retrato pleno del autor del texto.

- A quién va dirigido, la audiencia, acapara muchos más estudios que el elemento anterior, sobre todo por las agencias de publicidad (desde los 30 en la radio, desde los 60 en la televisión). Los estudios de eso que llaman el marketing de audiencias están al orden del día. Nosotros debemos pensar que estamos plenamente integrados en la órbita de tal dirigismo –no olvidemos el título del artículo: *Los hispánicos*–, pero debemos ir mucho más allá del mero autoanálisis, y pensar en todo lo que engloba el concepto de «hispánico».

La colaboración con el Departamento de Humanidades alcanza ahora un papel harto significativo, esencialmente en sus facetas histórica y geográfica: las relaciones diacrónicas y sincrónicas de los Estados Unidos con el mundo hispánico sería el principal motivo de análisis, de amplio análisis.

Debemos hacer ver a los alumnos que para descubrir el verdadero motivo del artículo es imprescindible conocer al emisor y a los destinatarios.

En la tercera y última de las actividades elaboraríamos los dos elementos de Lasswell que nos quedan: «qué dice y con qué efectos», tal vez los dos elementos esenciales, tanto por su contextualización como por el mayor aprovechamiento de la asignatura. Sería algo así como el «trabajo de campo» propiamente dicho.

Bajo el epígrafe «Mecanismos lingüísticos y extralingüísticos que alteran los mensajes informativos», el abanico de posibilidades de trabajo que se nos abre ante nuestro rostro es amplísimo:

- Estudio de «textos argumentativos y expositivos»; por supuesto, serán los primeros los que nos exigirán más tiempo: la exposición de «tesis» o de «hipótesis»; la recurrencia a «antítesis» como apoyo para nuestras hipótesis; la «coherencia semántica», íntimamente relacionada a veces con la «cohesión sintáctica»; los distintos tipos de argumentos (de autoridad, «ad populum», ad rationem...), etc.

- Mecanismos que restan claridad: perífrasis, extranjerismos, neologismos, eufemismos, disfemismos, etc.

- Mecanismos que restan objetividad: uso de un lenguaje excesivamente técnico, metáforas, ambigüedades, burocratización o vulgarización

del lenguaje, rasgos de «epicidad»: significación extrema (máxima o mínima) de sustantivos, adjetivos, adverbios; hipérbolos, énfasis enumerativo, frases que incitan a la acción.

- Elementos extralingüísticos: manipulación del tema por medio del orden de coloca-

El campo de acción es casi infinito. De nosotros depende aplicarlo con efectividad y provecho. Debemos aprovechar la libertad que nos conceden las asignaturas relacionadas con los medios de comunicación para aprender a ser libres y para enseñar a ser libres.

ción de los elementos informativos; ubicación de la noticia en el periódico; los mensajes icónicos, la tipografía o redacción del titular influyen en el impacto de la noticia en los receptores.

- Técnicas de persuasión: el empleo de estereotipos, la sustitución de nombres, la selección de datos, la mentira descarada, la repetición, la afirmación tajante, señalar al enemigo, la alusión a la autoridad, etc.

- Procedimientos de manipulación: mecanismos de motivación, mecanismos de grabación, mecanismos de persuasión, relaciones con las distintas funciones del lenguaje.

El campo de acción es casi infinito. De

nosotros depende aplicarlo con efectividad y provecho. Debemos aprovechar la libertad que nos conceden las asignaturas relacionadas con los medios de comunicación para aprender a ser libres y para enseñar a ser libres, y la libertad no es otra cosa que un producto de la razón.

Referencias

VARIOS (1977): *Lenguaje en periodismo escrito*. Madrid, March.

ARANGUREN, J.L. (1975): *La comunicación humana*. Madrid, Guadarrama.

BROWN, J.A. (1991): *Técnicas de persuasión: de la propaganda al lavado de cerebro*. Madrid, Alianza.

CASADO, M. (1991): *Lenguaje y cultura*. Madrid, Síntesis.

• José Santana Delgado es profesor de Educación Secundaria en Huelva.



Una propuesta de trabajo en el aula Educación Ambiental y medios de comunicación

F. Javier Perales y Nieves García
Granada

Desde la gestación de la LOGSE, la Educación Ambiental se ha convertido en el genuino representante de las materias transversales a incorporar en el currículum escolar. Sin embargo, la escuela no acaba de hacer suyas estas recomendaciones de integración por distintas razones, entre las que sobresalen la escasez de medios y una insuficiente preparación del profesorado. Mientras tanto, el alumno sigue asistiendo como espectador pasivo a un torrente de términos y noticias ambientales que inundan los medios de comunicación. La propuesta que desde aquí se hace sugiere una utilización sistemática de la prensa y la televisión en la Educación Ambiental en Primaria.

No es necesario insistir desde estas páginas en la trascendencia que para los jóvenes en formación posee la Educación Ambiental. Ante las continuas agresiones que el medio natural viene padeciendo por una multiplicidad de factores (económicos, sociales, culturales o políticos), no restan demasiadas alternativas pues la «guerra» entre los que intentan poner freno al deterioro ambiental y los que desoyen estas voces es una guerra desigual. Desde unas primeras posiciones ecologistas a favor de un conservacionismo a ultranza se ha pasado a unos planteamientos más pragmáticos, de los que han emergido conceptos tan relevantes hoy día como el de «Educación Ambiental» o el de «desarrollo sostenible».

La LOGSE española se ha hecho eco de

esa inquietud social, concediendo a la Educación Ambiental –junto con otras áreas de conocimiento emergentes, como la Educación para la Salud o la Educación para la Paz–, el estatus de materia transversal y que, como su denominación indica, debería impregnar el currículum de las asignaturas clásicas. Esta opción no deja de estar impregnada de serios interrogantes y limitaciones. Eso de la responsabilidad compartida no cuadra mucho con una práctica educativa real y efectiva, salvo en las honrosas excepciones de profesores comprometidos a título individual en la defensa y mejora del medio ambiente.

Sin embargo, lo que la escuela no es capaz muchas veces de ofrecer, lo suplen con creces los medios de comunicación social a través de

sus múltiples canales (prensa, radio, televisión, etc.), aunque con el serio inconveniente de la escasa preparación de los estudiantes para procesar analíticamente ese torrente informativo.

En este trabajo nos planteamos ofrecer un mecanismo sistemático de integración de la prensa y la televisión en la escuela para contribuir al logro de algunos objetivos curriculares relacionados con la Educación Ambiental.

En el cuadro se muestra un mapa conceptual relativo al ámbito de conocimiento que aquí se aborda.

1. Algunas referencias a la investigación sobre educación y medios de comunicación

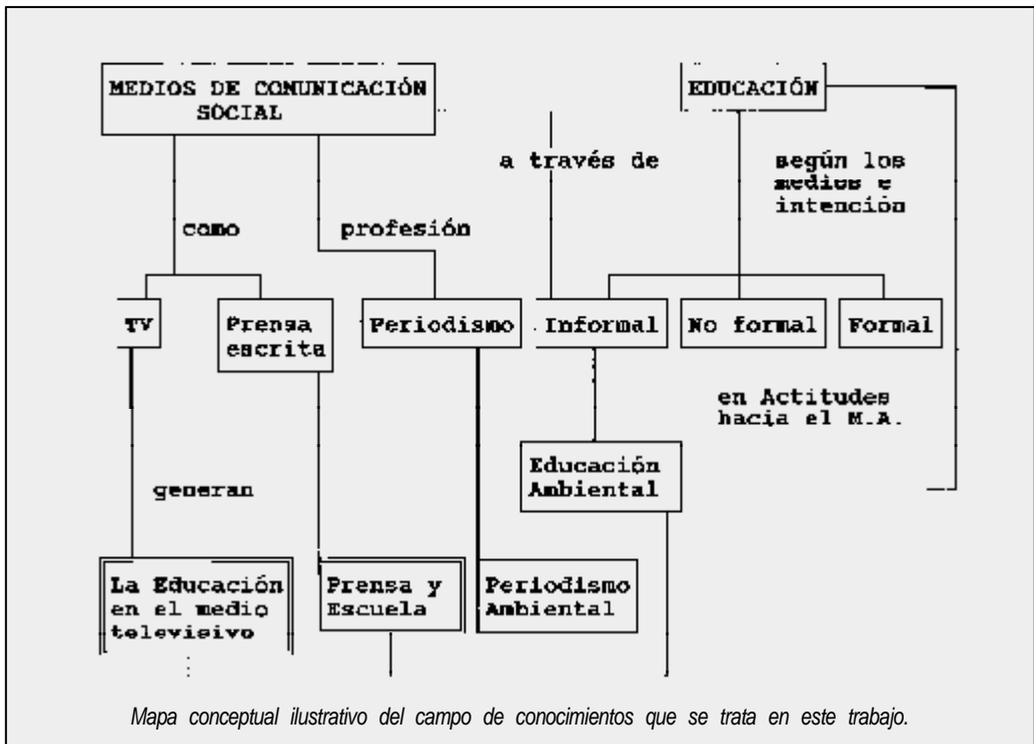
La integración de los medios de comunicación de masas en el ámbito del trabajo escolar representa una de las líneas de actuación más prometedoras en las distintas áreas de conocimiento contempladas en los programas educativos, cuyo fin último debe ser la integra-

ción escuela-medio y, en definitiva, la superación de esta perniciosa dicotomía para el logro de un aprendizaje significativo por el alumno, apostando decididamente por el futuro de la escuela como institución.

Esta deseable integración produce, entre otras, dos importantes consecuencias para los niveles educativos obligatorios:

a) Permite aproximar la realidad social –al menos, tal y como es «filtrada» por los medios de comunicación– al trabajo escolar, lo que permite a su vez dotarla de algunos ingredientes *a priori* positivos actitudinalmente hablando: significatividad, utilidad, realismo (sociedad => escuela).

b) En un sentido inverso (escuela=> sociedad) el trabajo en la escuela con los medios de comunicación debe preparar a los alumnos para su propia autonomía formativa, asumiendo con criterio y responsabilidad el bombardeo de mensajes recibidos en su vida cotidiana presente y futura. Éste constituiría sin duda uno



de los objetivos de mayor calado que debiera satisfacer el sistema educativo básico. Este proceso no resulta en ningún modo fácil por su linealidad: medio -> receptor pasivo, lo que no invita a la interacción de ese receptor. La prensa está hecha para ser leída, la radio para ser escuchada y la televisión para ser vista y escuchada; pero pocas veces el receptor medio tiene capacidad de intervención en los propios medios, salvo honrosas excepciones que confirman la regla (cartas al director, llamadas telefónicas a la radio, concursos televisivos, etc.). Esta pasividad es la gran causante del alineamiento de los ciudadanos en múltiples aspectos de su quehacer diario: consumo, conductas imitativas de personajes públicos, etc. De aquí la necesidad de que la institución escolar cumpla esa tarea de generar en los alumnos actitudes activas frente al mensaje de los medios.

Si nos centramos ahora de un modo más particular en el periodismo ambiental, es decir, en aquellas personas y sectores de los medios de comunicación que atienden al medioambiente, es preciso dejar constancia de su espectacular incremento registrado durante los últimos años (por ejemplo: Ruiz y Benayas, 1993, se hacen eco de un estudio sobre la evolución de los artículos periodísticos dedicados al medioambiente en el periódico *El País* entre los años 1982 y 1987, habiendo pasado de un promedio semanal de 2 a 30 en dicho intervalo de tiempo). En cierta manera, el movimiento ecologista es, como señala Varillas (1994), hijo de la información. No cabría pensar en una concienciación ecológica colectiva sin tener acceso a las imágenes de los miembros de *Greenpeace* abordando un barco que transporta residuos nucleares o de la quema de la selva amazónica. Ecologismo y periodismo ambiental se retroalimentan; el primero debe gran parte de su creciente influencia social a la difusión de sus actividades y el segundo es capaz de ganar cotas de espacio para las noticias ambientales, gracias precisamente al eco que producen en la población ecológicamente concienciada.

Este crecimiento informativo no ha venido acompañado desgraciadamente por un rigor y profundidad equivalentes (periodismo-investigación) que le equiparasen al periodismo científico (véanse los errores «de bulto» denunciados por Montero, 1995), a pesar de haberse producido algunos intentos loables como la creación en España de la Asociación de Periodistas Ambientales (pueden encontrarse algunas posibles causas de este hecho en Montero, 1994). Igualmente, las noticias e informaciones generadas adolecen de las mismas limitaciones que la mayor parte del periodismo que se practica en los medios de comunicación, tales como el conceder prioridad a los sucesos más llamativos (periodismo-denuncia como, por ejemplo: incendios, contaminación de ríos, fugas radiactivas, etc.), frente a lo cotidiano (p.e.: vertederos incontrolados) o a actividades de concienciación ciudadana (p.e.: campañas de consumo racional de agua) y, en definitiva, a un periodismo educativo.

En este sentido, el propio negativismo que se desprende de un modo mayoritario de ese periodismo-denuncia puede provocar un efecto no deseado (en cierta forma similar al que se genera ante la visión de niños famélicos en el África subsahariana), como es la huida o la «sordera» ante tal tipo de informaciones, especialmente en las capas de población más sensibles a este tipo de noticias. Como reclama Montero (1994), «en la información ambiental empiezan a sobrar problemas y a faltar soluciones».

Tampoco conviene contagiarse de ese pesimismo y recordar que, al menos, es posible encontrar algunos ejemplos de periodismo ambiental—aunque bajo formatos específicos—que reúne ciertos requisitos de calidad (por ejemplo: el programa de TVE 2 «El escarabajo verde», «La hora verde» de la Cadena Ser, la revista *Quercus*, etc.).

1.1. Prensa escrita y Educación Ambiental

No conocemos investigaciones que asuman los propósitos de este epígrafe, excepto las llevadas a cabo en nuestro grupo de inves-

tigación (González y Perales, 1997). La experiencia consiste básicamente en la creación de una hemeroteca de aula protagonizada por los propios alumnos de un centro de Educación Secundaria, así como su multiuso en el desarrollo de la asignatura de Ciencias Naturales.

En un ámbito más genérico, el trabajo de las noticias de prensa en el aula sí ha sido más ampliamente empleado bajo la denominación de «Prensa y Escuela» (véanse por ejemplo las propuestas de Feria, 1997).

1.2. Televisión y Educación Ambiental

Parece fuera de toda duda afirmar que el medio televisivo es, con mucho, el mecanismo básico de conocimiento del entorno, próximo y remoto, de que dispone el alumno y que compite ventajosamente con respecto al medio escolar. Asumir esa realidad incuestionable resulta básico para afrontar con realismo la relación televisión-escuela en línea con los objetivos expuestos anteriormente (González, 1995).

La mayoría de los trabajos empíricos en este terreno lo han sido en el ámbito de las encuestas sobre tiempo invertido por los escolares en ver la televisión o sus preferencias de programas; algunos han estado dedicados a correlacionar estos parámetros y otros tales como el rendimiento escolar (Hernández, 1995). En este sentido, se acepta que en España el tiempo promedio suele corresponder a unas 3/3,5 horas por día y que existe una cierta correlación negativa entre ese tiempo, el rendimiento escolar, el sexo (los niños pasan en promedio más tiempo ante la televisión que las niñas) y el estatus familiar.

En un entorno más próximo a los objetivos de este trabajo, Gibson y Francis (1993) estudiaron la relación entre preferencias televisivas y el interés sobre ciencia entre una amplia

muestra de jóvenes comprendidos entre 11 y 15 años. Los resultados muestran una correlación negativa entre este interés y la preferencia por series televisivas (culebrones), una positiva con programas actuales de concienciación y ninguna con programas de deportes o de entretenimiento. Un paso más allá de la investigación debiera ser el trabajo empírico en el aula con la televisión a fin de conseguir los objetivos de aprendizaje propuestos. Describiremos brevemente a este efecto la experiencia de González (1995):

Describiremos brevemente a este efecto la experiencia de González (1995):

- Los alumnos de 7º de EGB participantes recibieron inicialmente nociones teórico-prácticas sobre el medio televisivo y, en particular, sobre programas de Naturaleza.
- Planificaron su intervención en un programa en directo.
- Lo realizaron y analizaron el contraste entre sus previsiones y la realidad que constataron en el medio.
- Los alumnos volvieron a visitar un estudio televisivo, deteniéndose especialmente en la realización y emisión de un programa informativo.

• Posteriormente los propios alumnos fueron grabados al participar en una actividad de repoblación forestal y pudieron verificar las diferencias entre la grabación en directo y el resultado final de emisión en diferido.

• Los alumnos fueron introducidos en el análisis comparativo de las cadenas en cuanto a distintos parámetros como franjas horarias y tipos de programas, de cara a conseguir desarrollar la capacidad analítica de aquéllos.

• Cuantificaron sus observaciones con una ficha donde registraban los datos principales de cada programa de Naturaleza grabado y su repercusión familiar.

Desde la perspectiva de los propios medios, se hace preciso investigar mediante aná-

Parece fuera de toda duda afirmar que el medio televisivo es, con mucho, el mecanismo básico de conocimiento del entorno, próximo o remoto, de que dispone el alumno y que compite ventajosamente con respecto al medio escolar.

lisis de contenidos bajo el punto de vista medioambiental los programas audiovisuales –sólo existen precedentes puntuales como el de Kim (1994) o el de Huckle (1995) y el de documentos de prensa escrita–, a fin de disponer de instrumentos eficaces para su uso en la educación formal al mismo nivel y frecuencia de uso que otras actividades tradicionales como los problemas o trabajos de laboratorio.

2. Objetivos del uso de los medios de comunicación en la Educación Ambiental en Primaria

Si uno revisa el Real Decreto 1006/1991 de 14 de Junio de Educación Primaria del MEC y, en concreto, el Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, cabe identificar las siguientes referencias que interesan a los propósitos de este trabajo:

Objetivos

4. Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorar críticamente la necesidad y el alcance de las mismas y adoptar un comportamiento en la vida cotidiana acorde con la postura de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural.

6. Identificar los principales elementos del entorno natural, analizando sus características más relevantes, su organización e interacciones y progresando en el dominio de ámbitos espaciales cada vez más complejos.

8. Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos significativos de su entorno, utilizando estrategias, progresivamente más sistemáticas y complejas, de búsqueda, almacenamiento y tratamiento de la información, de formulación de conjeturas, de puesta a prueba de las mismas y de exploración de soluciones.

10. Identificar algunos objetos y recursos tecnológicos en el medio y valorar su contribución a satisfacer determinadas necesidades humanas, adoptando posiciones favorables a que el desarrollo tecnológico se oriente hacia usos pacíficos y una mayor calidad de vida.

Contenidos (tomaremos como ejemplos representativos el 2 y el 9)

2. El Paisaje

Conceptos: 1. Los elementos que configuran el paisaje natural: el relieve, el clima, las aguas, la vegetación y la fauna.

Procedimientos: 1. Preparación, realización y sistematización de observaciones del paisaje y de los elementos que lo configuran.

Actitudes: 1. Sensibilización y respeto por la conservación del paisaje.

9. Medios de comunicación y transporte.

Conceptos: 1. Medios de comunicación de la información.

Procedimientos: 2. Utilización de distintos medios de expresión para presentar informaciones.

Actitudes: 1. Actitud crítica ante las informaciones recibidas a través de los distintos medios de comunicación.

Criterios de evaluación

14. Utilizar el conocimiento de los elementos característicos (paisaje, actividades humanas, población) de las distintas regiones españolas para establecer semejanzas y diferencias entre ellas y valorar la diversidad y riqueza del conjunto del país.

3. Ejemplificaciones del uso de los medios de comunicación en la Educación Ambiental

3.1. Selección y categorización por parte del profesor

El apartado anterior suministra suficientes razones para recabar el uso de estos medios en el aula.

Para ello es preciso establecer previamente unos criterios de categorización y clasificación de dichas fuentes. Proponemos para ello la elaboración de las guías representadas en el cuadro para cada clase de documento: televisivo y de prensa escrita.

Con ello el profesor dispondrá de un material perfectamente integrado en su programación curricular y podrá utilizarlo sin más que disponer de una fotocopiadora y de un equipo convencional de monitor y vídeo.

3.2. Trabajo en el aula

La selección previa por parte del profesor de los programas de TV permitiría ir elaborando una videoteca de aula (que podría ser igualmente completada posteriormente con las aportaciones particulares de los propios alumnos).

La ubicación de aquellos en las unidades didácticas correspondientes y su correspondencia con los conceptos, procedimientos y actitudes previstos debería comportar la realización de actividades por los alumnos, si se pretende ir más allá de lo puramente anecdótico que puede resultar el visionar un programa de éstos en el aula. Veamos una ejemplificación:

- Nombre del programa: «La 2 Noticias» (Las Tablas de Daimiel: se hace un breve relato de los peligros que acechan a este Parque Nacional y a otras zonas húmedas españolas por culpa de las extracciones abusivas de agua para regadío y otras agresiones).

- Tipo de Programa: noticias.
- Unidad Didáctica: 2. El paisaje

Conceptos: 1. Los elementos que configuran el paisaje natural: el relieve, el clima, las aguas, la vegetación y la fauna; 3. La presencia humana en el paisaje: adaptación al medio y

modificación del mismo por las personas; transformación del paisaje: conservación, degradación y mejora.

Procedimientos: 1. Preparación, realización y sistematización de observaciones del paisaje y de los elementos que lo configuran; 2. Confección de maquetas, croquis y dibujos a partir de la observación directa del paisaje.

Actitudes: 1. Sensibilidad y respeto por la conservación del paisaje; 2. Interés y curiosidad por identificar y conocer los elementos más característicos del paisaje; 3. Valoración de la diversidad y riqueza de los paisajes del territorio español; 4. El medio físico.

Conceptos: 3. El agua: El ciclo del agua; El agua y la configuración del paisaje (lluvia, ríos, lagos, mares); y los usos del agua.

Procedimientos: 6. Elaboración, realización e interpretación de cuestionarios y entrevistas sobre los usos humanos de los elementos del medio físico (aire, agua, rocas...).

Actitudes: 1. Sensibilidad y respeto por la conservación del medio físico; 3. Valoración del agua como un bien precioso, escaso y uso responsable de la misma.

- Actividades a realizar por los alumnos:
- Responder a cuestiones sobre: paisaje

FICHA DE ANÁLISIS DE DOCUMENTOS TELEVISIVOS										
Fecha	Hora	Duración	Canal de TV	Nombre del programa	Ejemplo de programa	Unidad didáctica	Conceptos	Procedimientos	Actitudes	Actividades a realizar por los alumnos
					Publicidad Anuncios Documentales Programas Documentales ...					

FICHA DE ANÁLISIS DE LA PRENSA ESCRITA								
Fecha	Revista/Periodico	Página	Título del artículo	Unidad didáctica	Conceptos	Procedimientos	Actitudes	Actividades a realizar por los alumnos
			Acción ambiental Medio ambiente Recursos naturales Contaminación Desarrollo sostenible					

Fichas para el análisis y clasificación de documentos televisivos y de prensa escrita.

(flora, fauna, orografía...), entorno social y cultural, relaciones hombre-medio, vocabulario...

- Búsqueda de información complementaria (enciclopedias, libros de texto, prensa, entrevistas con personas mayores sobre situaciones análogas).

- Discusión en grupos.

- Debate: el papel de los regantes y el papel de los conservacionistas.

En cuanto al análisis de la prensa escrita, vamos a tomar como referencia el artículo titulado «Basuras. El año del reciclado» (en la que se hace un balance de la recuperación de residuos en España y se comentan las perspectivas de futuro).

- Revista/periódico: *El País Semanal*.

- Tipo de documento: Reportaje.

- Unidad Didáctica:

5. Los materiales y sus propiedades.

Conceptos: 4. El uso de los materiales: propiedades; reciclaje.

Actitudes: 1. Cuidado en el uso de los materiales atendiendo a criterios de economía, eficacia y seguridad.

— Actividades a realizar por los alumnos:

- Responder a cuestiones sobre: materiales que normalmente se arrojan a la basura, clasificación en reciclables y no reciclable, costumbres familiares respecto a los residuos y a la compra, identificación de lugares de recogida de materiales reciclables, medidas para el cumplimiento de las «3R», vocabulario.

- Análisis de la basura en el hogar durante

una semana.

- Puesta en común de los datos.

- Puesta en práctica de medidas correctoras.

- Revisión de su cumplimiento a corto y medio plazo.

Referencias

FERIA, A. (1997): «Educación y medios de comunicación. Análisis crítico de noticias (2)», en *Andalucía Educativa*, II (7); 39.

GIBSON, H. & FRANCIS, L. (1993). «The Relationship Between Television Viewing Preferences and Interest in Science among 11-15 years-old», en *Research in Science and Technological Education*, 11 (2); 185-190.

GONZÁLEZ, E.: «Aprender Naturales con latelevisión», en *Cuadernos de Pedagogía*, 235; 40-43.

GONZÁLEZ, J.L. y PERALES, F.J. (1997): «Lahemeroteca de aula: un pilar de la Educación Ambiental», en GUTIÉRREZ, J. y OTROS (Eds.): *Líneas de investigación en educación ambiental*. Granada, Proyecto Sur de Ediciones.

HERNÁNDEZ, U.V. (1995): «Latelevisión y el rendimiento escolar de los alumnos de Enseñanza General Básica», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22; 125-138.

HUCKLE, J. (1995): «Using Television Critically in Environmental Education», en *Environmental Education Research*, 1 (3); 291-304.

KIM, D.L. (1994): «Captain Planet and the Planetears: kids, Environmental Crisis, and Competing Narratives of the New World Order», en *Sociological Quarterly*, 35 (1); 103-120.

MONTERO, J.M. (1995): «Los problemas del mensajero», en *Medio Ambiente*, 23; 9.

MONTERO, J.M. (1994): «Medios de comunicación y Educación Ambiental», en *Actas del III Congreso Andaluz de Educación Ambiental*. Sevilla; 63-66.

RUIZ, J.P. y BENAYAS, J. (1993): *Educación, crisis ambiental y desarrollo sostenible*. Málaga, Instituto de Investigaciones Ecológicas.

VARILLAS, B. (1994): «Educación Ambiental desde los medios de comunicación», en *II Jornadas de Educación Ambiental en Castilla y León*. Aguilar del Campo.

• **F. Javier Perales Palacios** es profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

• **Nieves García** es licenciada en Ciencias Biológicas por la Universidad de Granada.

En los documentos del Ministerio de Educación y Ciencia
y Gobierno de Canarias

La transversalidad en los materiales institucionales

.....

Gloria Alicia de la Cruz Guerra
Tenerife

Uno de los aspectos más novedosos del modelo curricular que se deriva de la actual Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) es, sin lugar a dudas, la incorporación en él de los diferentes temas transversales; es decir, la incorporación de determinadas ejes que han de estar presentes en todas las áreas del currículo y a lo largo de las diferentes etapas y niveles educativos: Educación Moral y Cívica, Educación para la Paz, Educación para la Salud, Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos, Educación Ambiental, Educación Sexual, Educación para el Consumidor y Educación Vial.

El abordar los temas transversales supone una innovación tanto por lo que respecta a los contenidos, como en lo que significa de nueva concepción disciplinar para tratar los contenidos. Las características notables de estos temas hacen referencia a su carácter transversal; es decir, que no se contemplan asociados a un área determinada o como áreas independientes de conocimiento, sino que van diseminados a través de todas las áreas curriculares con un carácter de permanencia, continuidad y de globalidad. Debido a la importancia que tienen dentro del contexto social, surgen, por un lado, como demandas y reclamo para solucionar determinados problemas de la sociedad actual, por otro, como respuesta moral y ética ante una sociedad en evolución. Sin embargo,

los temas transversales no implican un conjunto de añadidos al resto de las áreas, sino una perspectiva diferente que se une a ellas y las completa. Los contenidos transversales, así entendidos, estarán presentes en el conjunto de las áreas, abordándose, mediante la interrelación de conceptos, procedimientos y actitudes.

Para ello, es fundamental la intencionalidad de la comunidad educativa a la hora de reconocer la importancia de estos temas en el desarrollo de la autonomía y la personalidad de los escolares, y también, su concreción en los Proyectos Educativos de Centro y en los Proyectos Curriculares de cada Etapa educativa, como punto de referencia para los niveles de concreción en las diferentes áreas.

Los temas transversales necesitan acciones sistémicas y coordinadas en la propia Comunidad Educativa, para que, partiendo de los valores planteados ofrezcan modelos de actuación viables, lineales y evaluables para y por todos sus miembros. Teniendo en cuenta que la finalidad de los temas transversales no es otra que la de intentar contribuir al desarrollo integral de la persona, en su autonomía moral y personal, a la vez que, capacitarla para abordar una auténtica participación social con responsabilidad, desde la práctica y la intervención en los problemas que le son próximos. (Manso y Castaño, 1995).

La insistencia en que todos estos aspectos educativos han de estar presentes en la práctica docente, confiere una nueva dimensión al currículo, que en ningún modo puede verse compartimentado en áreas aisladas, o desarrollado en unidades didácticas escasamente relacionadas entre sí, sino que aparece vertebrado por ejes claros de objetivos, de contenidos y principios de construcción de los aprendizajes que le dan coherencia y solidez. Algunos de estos ejes están constituidos por las citadas enseñanzas, que son, en realidad, dimensiones o temas recurrentes en el currículo, no paralelos a las áreas, sino transversales a ellas.

En la actualidad los contenidos curriculares de los temas transversales son objeto de una fuerte demanda social (Moreno, 1993). Se trata de contenidos educativos, y que, por consiguiente, están plenamente justificados dentro del marco social en que ha de desarrollarse toda la educación, principalmente la educación obligatoria.

Es por todo ello por lo que nos vemos obligados a abordar las distintas propuestas que sobre la transversalidad se contemplan desde los materiales institucionales: los edita-

dos desde el Ministerio de Educación y Ciencia y desde la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.

1. Desde el Ministerio de Educación y Ciencia

A través del Ministerio de Educación y Ciencia se editan los Materiales para la Reforma de la Etapa de Educación Primaria (etapa educativa en la que nos centraremos). En los mismos podemos encontrar cierto número de volúmenes que se corresponden con los diferentes temas transversales.

En ellos, y partiendo de una exposición que sitúa cada tema transversal en el lugar que ocupa en la educación, dado su carácter interdisciplinar y globalizador se argumenta y justifica la importancia para el desarrollo de las diferentes áreas curriculares. A continuación, se realiza una selección de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación extraídos de

los currículos de las diferentes etapas educativas, considerados relevantes para el desarrollo de los temas. Esta selección da un amplio margen de acción al profesorado para incluir aquellos que considere importantes en su práctica educativa.

Se presentan orientaciones didácticas generales y específicas, comenzando por la concreción de los objetivos generales de la etapa, y se ofrecen pautas que se deben tener en consideración en cada centro; se pasa luego a las orientaciones relativas a la toma de decisiones en lo referente a la intervención pedagógica propiamente dicha, la

programación didáctica, el papel del profesor y la propuesta de actividades para conseguir los objetivos previstos. También se ofrecen orientaciones para la evaluación.

Finalmente, se incluye en estos volúme-

Los temas transversales no se contemplan asociados a un área determinada o como áreas independientes de conocimiento, sino que van diseminados a través de todas las áreas curriculares con un carácter de permanencia, continuidad y de globalidad.

nes una guía documental y de recursos, que comprendería:

- *Material impreso*: Bibliografía comentada sobre el contenido de cada uno de los temas, revistas, materiales de aula: cuadernos de actividades para los alumnos, bibliografía dirigida a los alumnos para desarrollar unidades didácticas y literatura infantil.

- *Material audiovisual*.

- *Recursos y materiales*: Propuesta de material no convencional, materiales informáticos, murales, carteles, etc.

- *Otros datos de interés*: Direcciones de interés para la adquisición de información específica, de material audiovisual, etc.

Definición del tema transversal

- El tema transversal en el currículo: descripción de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo básico en los que se reconoce el tema transversal.

- Orientaciones didácticas: orientaciones para integrar cada tema transversal en el Proyecto Curricular de Etapa; orientaciones para diseñar programaciones o unidades didácticas; criterios metodológicos; propuesta de actividades; función del educador; y orientaciones para la evaluación.

- Guía documental y de recursos: material impreso; material audiovisual; recursos materiales; y otros datos de interés.

2. Desde la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias

Desde esta Consejería de Educación se hace más palpable el tratamiento de los temas transversales a través de los documentos *Los Diseños Curriculares de Canarias*. En los mismos se abordan las principales señas de identidad de los contenidos transversales, describiéndose su transversalidad, su significado, su funcionalidad y su globalidad (DCC, 1991: 49).

Son *transversales* porque su presencia se explicita a lo largo del Diseño Curricular mediante una adaptación especial a las características y necesidades personales del alumnado

de cada etapa, ciclo o nivel educativo, y a lo ancho del mismo, y se contempla en las distintas áreas de una misma etapa, ciclo o nivel, aunque contando con que cada tema transversal posee mayor o menor grado de afinidad con las distintas áreas de su etapa.

En consecuencia, estos contenidos se reflejan en los diferentes apartados curriculares que componen el diseño de la etapa y en las áreas más afines como son: objetivos generales, finalidades de la etapa, introducción a los contenidos, orientaciones metodológicas...

Son *significativas* por estar cercanos a las necesidades e intereses del alumnado y de las respectivas comunidades educativas. Esta cercanía facilitará su tratamiento en el aula pues posibilitará un proceso de enseñanza que parta de las preconcepciones y actitudes previas del alumnado y de situaciones problemáticas a las que ha de dar solución.

Son *funcionales* por hallarse vinculados con necesidades e intereses individuales y sociales a los que dan respuesta, y porque su finalidad última es la de formar personas autónomas, críticas, responsables, capaces de optimizar las condiciones de vida personales y comunitarias. El nivel de exigencia de aplicación de lo aprendido variará en función de cada etapa, lo cual repercutirá positivamente en el alumnado tanto en los procesos de enseñanza, al conectar lo que se le enseña con una utilidad cercana, como en los procesos de aprendizaje, al facilitarle la motivación de aprender cosas que le sirvan para su experiencia personal.

Son *globales* por estar basados en las características de los anteriores contenidos y porque las suyas propias necesitan de actuaciones generalizadas que, favoreciendo la elaboración de Proyectos de Centro, propugnen como eje central de su acción educativa algunos de estos temas transversales y aseguren su presencia dentro y fuera del centro, en la infraestructura humana y material del mismo, y en las actividades escolares y extraescolares.

La toma de conciencia de la importancia de estas finalidades educativas como propias

del centro facilitará el trabajo colectivo del profesorado a la hora de plasmar la presencia de estos temas en los diseños de la etapa y proporcionará a éstos una mayor coherencia y continuidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, se expresan los fundamentos que justifican la presencia de los temas transversales en la formación básica del alumnado en esta etapa de la educación, como es la Educación Primaria. Dichos fundamentos provenientes de las siguientes fuentes:

Ámbito sociológico, teniendo su origen en:

- Fundamentos legales, tanto internacionales (OMS, Declaración Universal de Derechos Humanos...) como estatales («el derecho al pleno desarrollo de la personalidad», «El derecho a la protección de la salud»...), que promueven actuaciones para responder de modo multidisciplinar a cada uno de estos temas transversales y encuentran en el sistema educativo un cauce ideal y fundamental para fomentarlos.

- Organismos autónomos (Colectivos de Renovación Pedagógica, APAs...) que reclaman la necesidad de integrar estos contenidos en la formación básica del alumnado.

- Tibios intentos de incorporar los en los currículos oficiales o en los Proyectos de Centro que, por falta de apoyos, por su escasa tradición frente a otras disciplinas o por su ambigüedad curricular, terminaron por quedarse sólo en buenas intenciones.

Ámbito psicológico:

Se sustentan en las aportaciones de la psicología cognitiva del aprendizaje, que destaca la importancia del interés, la motivación, la significación, la funcionalidad de los aprendizajes y las posibilidades cognitivas propias de cada edad

en el proceso de aprendizaje de unos temas, los transversales, tan ricos en contenido social.

Y por último, se abordan con mayor profundidad las transversales siguientes: Educación Sexual, Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos, Educación para la Salud, Educación para el Consumo, Educación Ambiental y la Educación para la Paz.

Ámbito epistemológico:

No cabe duda de que la reciente configuración de estos temas motiva el que se encuentren en un proceso de maduración y constitución de un cuerpo de conocimientos propios. Esto se ve favorecido por las numerosas publicaciones e investigaciones que en la actualidad se están emprendiendo en torno a ellos.

Ámbito pedagógico:

Los amplios conocimientos teóricos y experiencias educativas que, acerca de la incorporación real de los temas transversales en las escuelas posee el profesorado, sirven para ilustrar a éste sobre cómo trabajarlos coherentemente, en las distintas etapas educativas, aprendiendo de errores ya conocidos. Desde estas aportaciones pedagógicas se puede elaborar una organización significativa y comprensiva de los contenidos de concepto, de procedimiento y de actitud, propia de cada eje transversal, al objeto de que el alumnado pueda asimilarla de forma constructiva.

Todas estas fundamentaciones convergen en la necesidad de que estos contenidos estén explicitados a lo largo y ancho de los Diseños Curriculares, recorran los distintos

apartados, se plasmen en las áreas, más afines, y se ilustren con orientaciones y ejemplos para su mejor tratamiento.

Es importante, igualmente, que se lean y

Son significativos por estar cercanos a las necesidades e intereses del alumnado y de las respectivas comunidades educativas. Esta cercanía facilitará su tratamiento en el aula pues posibilitará un proceso de enseñanza.

perciban en el ambiente como elementos de uso cotidiano que se habrán de trabajar en el centro y en las aulas.

Ahora creemos interesante contemplar una vez analizados las diferentes propuestas de transversalidad desde los materiales institucionales, el centrarnos en los proyectos que sobre esta temática se desarrollan en la Comunidad Canaria dependientes de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias y concretamente desde la isla de Tenerife.

3. Proyectos sobre transversalidad en la isla de Tenerife

Los programas que se desarrollan sobre la transversalidad en la provincia de Tenerife son competencias de la Unidad de Programas de Innovación Educativa con sede en La Laguna (Tenerife) dependiente de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

Vamos a continuación a señalarlos, dado su protagonismo e influencia destacada en los procesos de reforma en la isla de Tenerife.

3.1. Programas relacionados con Temas Transversales:

- Programa de Educación Afectivo-sexual.
- Programa de Educación Ambiental.
- Programa de Escuela y Salud.
- Programa de Educación Vial.
- Programa para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos.

Las líneas generales de actuación de los programas de innovación educativa serían:

- La sensibilización de las comunidades educativas, trabajando todas aquellas actividades encaminadas a concienciar y animar a las comunidades educativas en el tratamiento de temas que no han estado incorporados tradicionalmente en el currículo. Por ejemplo: campañas, concursos, jornadas, ferias...

- Formación y Asesoramiento, incluyendo todas aquellas actuaciones encaminadas a apoyar al profesorado y a las comunidades educa-

tivas, en general, en la adquisición de conocimientos y herramientas para el tratamiento de estos temas en las aulas y centros, siempre «en pro» de la incorporación de estos contenidos en la práctica educativa, mediante la organización de cursos específicos, el apoyo directo a centros y agrupaciones afines del profesorado en colaboración con los CEPs...

- Materiales curriculares, abordando todas aquellas medidas encaminadas a estimular la producción, edición y distribución de materiales didácticos, que favorezcan el tratamiento de los diferentes temas de los que se ocupan los programas educativos, a través de folletos, libros divulgativos, vídeos, materiales informáticos, cuadernos didácticos, dotación de recursos a los CEPs...

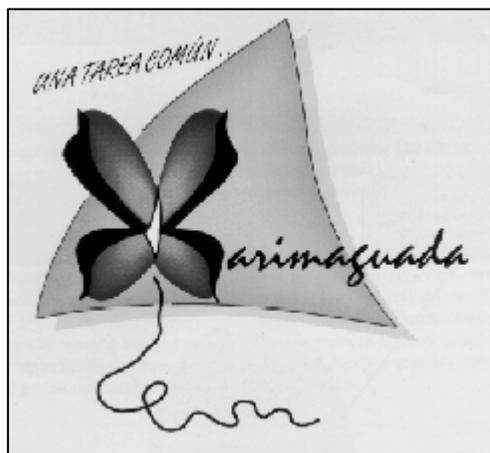
- Legislación explícita, desarrollando los aspectos normativos de la LOGSE en Canarias, con la finalidad de asegurar la adecuada presencia de los contenidos relacionados, con los diferentes programas de innovación, con propuestas de mejoras de la plasmación de los contenidos en las diferentes áreas y etapas; aportación de sugerencias en las secuenciaciones de los contenidos de las diferentes etapas...

- Experimentación de elementos innovadores, fomentando la experimentación de elementos innovadores en ámbitos educativos, centros de anticipación LOGSE, con la potenciación de convenios de colaboración entre distintas instituciones, establecimientos de diferentes proyectos de colaboración a nivel internacional...

Abordaremos a partir de ahora los programas relacionados con los temas transversales:

Programa de Educación Afectivo-sexual

Este Programa surge, por un lado, como una demanda de la sociedad y de las comunidades educativas, con la finalidad de fomentar que las alumnas y alumnos construyan unas relaciones interpersonales equilibradas, responsables y satisfactorias. A su vez, la Educación Afectivo-sexual ha sido reconocida como un derecho a la formación integral del alum-



Programa de Educación Afectivo-sexual

nado, e integrada como eje transversal en los nuevos currículos escolares de las distintas etapas y áreas de conocimiento.

Por otro lado, surge como la necesidad de articular medidas de apoyo curricular con el fin de que estos nuevos conocimientos afectivos-sexuales de carácter conceptual, procedimental y, sobre todo, actitudinal, se integren de manera progresiva y real en la vida de los centros y en las aulas.

Entre las pretensiones de este Programa destacaríamos el sensibilizar a las comunidades educativas, así como a los distintos servicios de apoyo a los centros, en torno a las necesidades de incorporar la Educación Afectivo-sexual en la vida de los centros educativos. Al mismo tiempo, facilitar la comprensión de la Educación Afectivo-sexual como tema transversal del currículo escolar, que conlleva la corresponsabilidad de la comunidad educativa en el logro de una formación verdaderamente integral y enriquecedora. Y por último, el desarrollar las medidas de apoyo (la formación y asesoramiento, la dotación de materiales didácticos, el asesoramiento en innovaciones educativas...) necesarias, para asegurar que la Educación Afectivo-sexual se integre en los centros educativos y en las aulas.

Entre las líneas de trabajo que desarrolla este Programa destacaríamos los apartados:

— *Atención directa a los centros con:*

- Asesoramientos puntuales, para incorporar la Educación Afectivo-sexual en el Proyecto Educativo de Centro, apoyar y asesorar en el diseño de unidades didácticas o abordar el tema con el alumnado y las familias, colaborar en escuelas de formación de madres-padres, y localizar videos u otros recursos materiales acerca de esta temática.

— *Atención a agrupaciones del profesorado:*

- Atendiendo, en colaboración con las asesorías de los CEPs, a las agrupaciones del profesorado cuyo proyecto se centre en la Educación Afectivo-sexual, y a todas aquellas que aborden en algún momento de su proyecto esta temática, y soliciten su apoyo.

— *Materiales curriculares:*

- Las *Carpetas Didácticas de Educación Afectivo-sexual* de las etapas Infantil, Primaria y Secundaria. Estos materiales deben estar en cada centro.

- El libro resumen del Encuentro Internacional «Educación Afectivo-sexual y calidad de vida».

- Las *Guías de lecturas* recomendadas sobre Educación Afectivo-sexual para las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria.

- Las ejemplificaciones de Educación Afectivo-sexual para la etapa de Secundaria.

- El CD-ROM sobre *Prevención de embarazos no deseados*.

- El vídeo titulado *Jóvenes y sexualidad*.

— *Otras actuaciones de interés como:*

- Celebración del día mundial del SIDA con las Jornadas «Compartir derechos, compartir responsabilidades». En colaboración con el Programa de Escuela y Salud, con diferentes actividades dirigidas al alumnado.

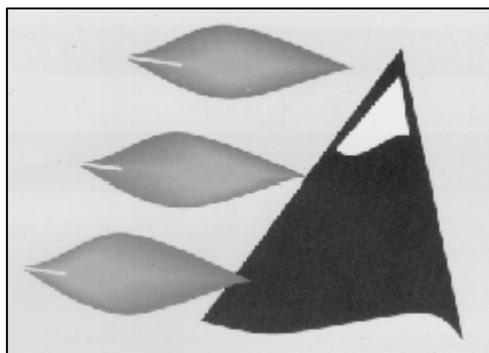
- Campaña del juego y del juguete, con objeto de sensibilizar a las comunidades educativas en torno a la importancia del juego y el juguete como mediadores del aprendizaje, así como la necesidad de racionalizar el consumo de los mismos.

- Feria de Educación, Salud y Sociedad, en colaboración con el Programa Escuela y Salud.

- Jornadas «Sexualidad y Juventud», dirigidas a los profesionales de la educación y de los servicios socio-sanitarios, a las familias y a los jóvenes. Su objetivo principal es posibilitar el análisis y el intercambio de la realidad actual en que se encuentra el tema «jóvenes y sexualidad», y elaborar posibles líneas globales de actuación en educación y asistencia a este sector de la población.

Programa de Educación Ambiental

Este Programa surge por la necesidad de dar una respuesta desde los centros a la problemática ambiental vivida actualmente. En el mismo se recogen tres razones:



Programa de Educación Ambiental

- Porque es ineludible la adecuación del currículo a la realidad diaria.

- Porque se aboga por una revitalización de los centros educativos a través de una inserción real y eficaz en, sobre y para el medio.

- Porque es necesario recuperar una serie de valores y propiciar actitudes que faciliten una formación integral del ser humano.

Con este Programa se pretende romper el esquema existente de la educación ambiental relegada exclusivamente al ámbito del conocimiento del medio, de las ciencias de la naturaleza y de la salud, ampliándolo a una dimensión multidisciplinar, haciendo partícipe a todas sus áreas y a todo el profesorado del centro. Con éste se pretende:

1. Favorecer un aprendizaje significativo en los alumnos y alumnas a través de su rela-

ción con el entorno, dinamizando en el aula y fuera de ésta actividades y experiencias vivas que atendieran a la diversidad.

2. Potenciar la comunicación e intercambio de experiencias en educación ambiental entre los centros y colectivos que realizan actividades innovadoras en este campo.

3. Ofertar materiales curriculares contextualizados referentes a la educación ambiental, y promoviendo la elaboración de nuevos materiales.

4. Desarrollar un proyecto global denominado «Aula Viva», con diversos centros de interés: Análisis y mejora de la calidad ambiental en los centros, el medio urbano, el mar, conocimiento del entorno, los residuos. Reutilización y reciclaje, huertos educativos.

Entre las líneas de trabajo de este Programa podemos destacar los siguientes aspectos:

— *Sensibilización de toda la comunidad educativa:*

- A través de campañas, charlas, celebraciones, fomento de talleres, proyectos y colaboraciones con otras instituciones.

— *Desarrollo del proyecto «Aula Viva»:*

- Favoreciendo redes de información, intercambio de experiencias y envío de materiales disponibles en el Programa.

— *Formación y asesoramiento del profesorado:*

- Partiendo de las necesidades reales de las demandas, se priorizan la atención a los equipos pedagógicos de centros, desarrollando el Proyecto Educativo de Centro y del Proyecto Curricular de Centro, asesorías de CEPs que demanden actuaciones formativas, bien teniendo en cuenta sus propios equipos de asesores, o bien, a otros más específicos referentes a sus ámbitos educativos.

— *Elaboración de materiales didácticos:*

- Según las necesidades detectadas o demandadas, el Programa recopila, elabora, distribuye y propone la edición de diversos materiales curriculares.

Programa de Escuela y Salud

Este Programa se propone sensibilizar pa-

ra que la Educación para la Salud sea un objetivo común de toda la comunidad educativa. A su vez, apoyar al profesorado para que la educación para la salud se desarrolle de forma transversal en el currículo de las distintas áreas y etapas educativas.



Programa de Escuela y Salud

Entre las líneas de trabajo destacaríamos las siguientes:

— *Atención directa a los centros con:*

- Sesiones de sensibilización y trabajo con los claustros que demanden cómo abordar la educación para la salud.

- Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud con coordinación, asesoramiento, seguimiento y evaluación de los centros integrados en la misma.

- Planes comunitarios de drogodependencias, y apoyo a las comunidades educativas según las zonas.

— *Atención a agrupaciones:*

- En colaboración con las asesorías de los CEPs, apoyo a agrupaciones del profesorado que aborden la educación para la salud, en colaboración con dichas asesorías.

— *Materiales curriculares:*

- Cuadernos para la Salud, 1: «Seguridad, prevención de accidentes y primeros auxilios» para la etapa de Educación Primaria.

- «Educación para la Salud». Tomos I y II para las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

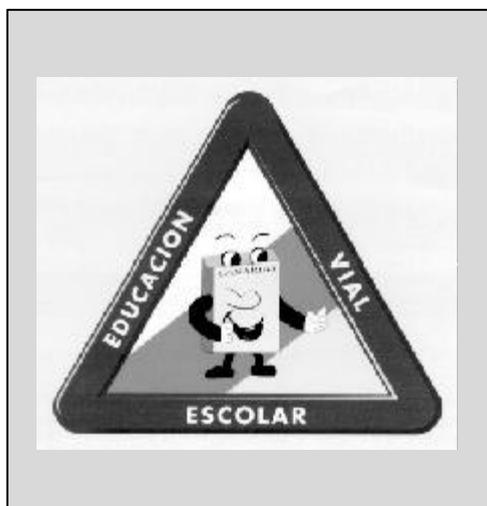
- Vídeo: «Salud y comunidad».

— *Actuaciones de interés:*

- Celebración de Días Mundiales como: 1 de Diciembre: Día Mundial del SIDA; 7 de Abril: Día Mundial de la Salud. Se trabaja la dimensión preventiva, educativa, asistencial, participativa y solidaria de la salud; 31 de Mayo: Día Mundial sin tabaco.

Programa de Educación Vial

Este Programa surge por la insistencia en la sociedad y en los centros educativos para mejorar, en calidad y en cantidad, la formación y la educación del alumnado, en las relaciones entre los usuarios de las vías, la calidad medioambiental y, consiguientemente, la seguridad vial personal y colectiva.



Programa de Educación Vial

Pretende despertar el interés y la sensibilidad sobre los problemas que pueda generar el tráfico, y proponer la Educación Vial como alternativa válida para la adquisición de actitudes, valores y normas de comportamiento como base para la Seguridad Vial. Igualmente, surge la necesidad de reclamar una Educación Vial que sirva de base para la conviven-

cia, la tolerancia, la comunicación, el entendimiento y el respeto de los derechos y deberes...

Este Programa parte de la consideración del entorno próximo a los alumnos y alumnas, atendiendo a sus características específicas en cuanto a Educación Vial. Como tema transversal y demanda social tenderá a la formación y desarrollo integral del alumnado, a su autonomía personal y a la prevención de posibles riesgos que se deriven del tráfico.

Entre las líneas de trabajo de este Programa podemos nombrar las siguientes:

- Sensibilización de toda la comunidad educativa, a través de las Jornadas de Educación Vial en los centros educativos, y la participación en la Feria de Educación, Salud y Sociedad, así como, mediante la campaña de divulgación de Educación y Seguridad Vial.

- Jornadas de formación: cursos de formación en educación vial para profesorado de todas las etapas educativas.

Materiales curriculares: materiales didácticos para los diferentes niveles y etapas en distintos formatos y soportes gráficos e informáticos, publicación del Documento para Primaria de Educación Vial adaptado a Canarias y vídeo de Educación Vial para Infantil y Primaria.

Programa para la Igualdad de Oportunidades de Ambos Sexos

Este Programa surge principalmente por considerar que existe una situación social de desigualdad de las mujeres al que el Sistema educativo debe contribuir a corregir.

Por un lado, el Programa pretende conseguir una práctica escolar coeducativa y un currículo no androcéntrico, que integre todo lo positivo de los tradicionales modelos masculino y femenino, desechando lo negativo de ambos (por ejemplo, la subordinación de un género a otro, o la estrechez de los roles genéricos) y conduciendo los esfuerzos hacia un modelo humano más plural, justo y equilibrado.

Por otro lado, propugna desarrollar acciones «de choque» que corrijan la segregación



Programa de Educación para la Igualdad

académica y profesional del alumnado, a la vez que, favorecer la autoestima y la integración socio-laboral de las mujeres adultas.

Y por último, el Programa pretende sensibilizar a la comunidad educativa sobre los prejuicios sexistas y sus repercusiones negativas.

Entre las líneas de trabajo que desarrolla este Programa podemos encontrar:

— *Colaboración con otras instituciones:*

- Campañas de orientación «El juego y el juguete».

- Jornadas «Mujer, Educación y Trabajo» en colaboración con el Instituto Canario de la Mujer y el Instituto Canario de Formación y Empleo.

- Cursos: «Educación de Adultas e Igualdad de Oportunidades»; «Orientación Escolar y Profesional para la Igualdad de Oportunidades»; «Coeducación».

- Elaboración y difusión de materiales coeducativos, especialmente los referidos a las relaciones entre la educación y el mundo laboral.

- Difusión y seguimiento de la convocatoria del Premio «8 de Marzo», en sus dos modalidades: una, destinada a Proyectos de Centro que promuevan la igualdad de oportunidades de ambos sexos y otra a materiales curriculares referidos a dicho eje publicados en el Boletín Oficial de Canarias.

— *Actuaciones de interés:*

- Difusión y participación en el seguimiento del Plan Educativo Canario para la Igualdad de Oportunidades de Ambos Sexos.

— *Materiales curriculares:*

- «Carpetas de Coeducación», para todos los niveles.

- Coedición y difusión de materiales ya elaborados por otras instituciones: Carpeta «El Conocimiento del Medio», Primer ciclo de Primaria, del Instituto de la Mujer; Vídeo «Sorkunde», del Emakunde del País Vasco; Beijing 95 para Secundaria, del Instituto de la Mujer.

Referencias

BUSQUETS, M. y OTROS (1993): *Los temas transversales*. Madrid, Santillana.
 CARBONELL, J. (1996): «El laberinto de las transversales», en *Aula de Innovación Educativa*, 46; 69-72.
 CASTAÑO PARDO, M.J. (1989): «Educación Vial en la escuela», en *Documentos Didácticos*, 131. Salamanca, Universidad; 32-142.
 GOBIERNO DE CANARIAS (1991): *Diseños Curriculares de Canarias. Educación Primaria I y II*. Tenerife, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
 GOBIERNO DE CANARIAS (1991): *Diseños Curricu-*

lares de Canarias, Introducción a la Etapa de Educación Primaria. Tenerife, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

GOBIERNO DE CANARIAS (1995): *Memoria de actividades para la formación del profesorado. Cursos 1993/94 y 1994/95*. Tenerife, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

GOBIERNO DE CANARIAS (1995): *La formación del profesorado en Canarias*. Las Palmas de Gran Canaria, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

GOBIERNO DE CANARIAS (1996): *Desarrollo normativo de la LOGSE en Canarias*. Tenerife, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

GOBIERNO DE CANARIAS (1996): *Programas de innovación educativa. Boletín informativo I*. Tenerife, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

GOBIERNO DE CANARIAS (1996): *Guías de Recursos I y II*. Tenerife, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

GONZÁLEZ LUCINI, F. (1994): *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid, Anaya.

MANSO PÉREZ, V. y CASTAÑO PARDO, M. (1995): *Educación para la Seguridad Vial*. Madrid, Alauda/Anaya.

MEC (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid, Ministerio de Educación.

MORENO, M. (1993): «Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia delante», en BUSQUETS y OTROS (Ed.): *Los temas transversales*. Madrid, Santillana.

VILLAR ANGULO, L.M. (1996): *La formación permanente del profesorado en el nuevo Sistema educativo español*, Barcelona, Oikos-Tau.

YUS, R. (1996): *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona, Graó.

• **Gloria Alicia de la Cruz Guerra** es profesora del Centro Superior de Educación de la Universidad de La Laguna (Tenerife) en Canarias.

Selección de algunas prácticas educativas escolares

Conciencia crítica y televisión

P. Gregorio Iriarte
Bolivia

El desarrollo de actitudes receptoras y activas ante la televisión es uno de los objetivos básicos que se plantean a nivel universal todos los sistemas educativos que pretenden fomentar la educación de ciudadanos que sepan responder de forma autónoma a los retos de la sociedad actual. El autor de esta colaboración nos presenta en este trabajo algunas estrategias que se llevan a cabo con esta finalidad en este país sudamericano, dentro del «Programa de Educación y Medios de Comunicación» que desarrolla conjuntamente con nuestra asesora Marta Orsini.

La televisión, en vez de formar ciudadanos, forma consumidores, y en vez de formar personas libres, forma teledependientes. Sin embargo, no debería ser así. Lograr una recepción positiva de los mensajes televisivos es de absoluta necesidad. El hacer de nuestros niños receptores activos, críticos y creativos frente a la oferta televisiva, en contraposición a la pasividad, la acriticidad y la repetitividad que caracteriza a la juventud teledividente, es un gran desafío para los educadores, tanto padres de familia, como maestros y profesores.

La recepción de los mensajes televisivos puede y debe convertirse en una instancia de crecimiento personal. La formación en lectura crítica de los programas logra revertir los efectos negativos, como la adicción y la imitación compulsiva, que genera la TV en la niñez.

La práctica ha demostrado que la cultura de la imagen puede transformarse en agente eficaz para el desarrollo de la personalidad y de la capacidad de discernimiento. Pero para ello es imprescindible que los educadores desarrollen en los niños, adolescentes y jóvenes el pensamiento y la reflexión crítica.

1. Televisión y educación

La lectura crítica es una asignatura que se aprende y que, por lo tanto, debe ser enseñada por aquéllos que son responsables de la función educativa.

Habría que comenzar por algo muy elemental: el lograr que los niños lleguen a diferenciar, en la TV, la ficción de la realidad. Un niño/a mira la televisión totalmente embelesado. La fascinación de la imagen cromática le

impide distinguir entre fantasía y realidad. Esto no es obstáculo para que aprenda, pero sí es obstáculo para que desarrolle un pensamiento personal autónomo. No le impide acumular conocimientos. Llega a captar y a retener en su memoria una variada gama de datos, imágenes, sensaciones, escenas, ritmos musicales, anuncios propagandísticos... Aprende, aún sin decisión explícita de aprender y sin tener plena conciencia de haber aprendido (Fuenzalida).

El mundo de la TV es para la mayoría de los niños, un escape desde la monótona y aburrida cotidianidad, hacia esos espacios, llenos de fantasía, que les presentan los programas. La TV no les invita a pensar, sino a soñar y soñar siempre es gratificante. Para soñar no hace falta hacer ningún esfuerzo. Pero, lamentablemente, la televisión es un gran obstáculo para el desarrollo normal de su autoformación, de su autoestima y para la afirmación y el crecimiento en su identidad personal y cultural.

No es suficiente, como muchos educadores piensan, el enseñarles a dosificar el tiempo invertido ante el televisor. Tampoco cumplen plenamente con su responsabilidad educadora cuando se limitan a descalificar ciertos programas juzgados como inmorales o antieducativos. Igualmente, resulta muy poco pedagógica y totalmente ineficaz la machacona insistencia de ciertos padres de familia en hacerles comprender a sus hijos que el programa que quieren ver, no es apto para niños, sino para adultos. La conciencia del niño no capta ni acepta ese criterio. En los niños no se da esa especie de doble moral que caracteriza a muchos mayores. Los niños piensan que lo que es malo para ellos, es malo también para sus padres. El aprendizaje de los

niños sobre los programas televisivos tampoco puede limitarse a insistir sobre la dosificación del tiempo frente al aparato para que no sea un obstáculo en relación al estudio, al descanso o al normal ejercicio físico. Es posible que en muchos casos esas advertencias sean convenientes, y hasta necesarias, pero lo que queremos decir es que ello resulta absolutamente insuficiente dentro de una auténtica perspectiva educadora.

2. La actitud del educador ante la TV

El mejor antídoto frente a los reales peligros de la televisión para el desarrollo normal de la personalidad del niño, es la práctica encaminada hacia una lectura crítica y analítica de los mensajes. Ello implica una actitud nueva, positiva y distante delante del televisor.

Pedagógicamente hablando, lo más negativo frente al televisor son la pasividad (matar el tiempo, huir del estudio, del aburrimiento, de las relaciones con los mayores...) y la actitud imitativa (repetir en su vida los gestos, las actitudes y las conductas que se han visto en la TV).

Los padres y los educadores pueden ayudar muchísimo a que los niños se acerquen críticamente a la TV. Con ello no estamos pidiendo nada difícil o ajeno a un proceso educativo normal. De igual modo que los padres orientan a sus hijos pequeños con relación a sus amistades, deberían hacerlo, y con mayor razón, en relación a la TV.

Muchos padres de familia no ha incorporado el «elemento televisión» como factor educador. Se limitan a criticar o denostar contra ciertos

programas, pensando erróneamente, que eso es suficiente para alejar a sus hijos de la teleadición.

El hacer de nuestros niños receptores activos, críticos y creativos frente a la oferta televisiva, en contraposición a la pasividad, la acriticidad y la repetitividad que caracteriza a la juventud teledividente, es un gran desafío para los educadores, tanto padres de familia, como maestros y profesores.

3. Hacia una lectura crítica de los programas

La psicología moderna reconoce que el desarrollo cognoscitivo del niño está actualmente muy ligado a la lectura de la imagen. El análisis crítico de los programas es una actividad que se debe aprender. No es una cualidad innata. Al contrario, más bien, la televisión, por el hecho mismo de ser ante todo «espectáculo», lleva a actitudes de pasividad, de relajación y, de lo que los italianos llaman, «dolce far niente» (un dulce no-hacer-nada).

Los niños, y aun no pocos adultos, se relacionan con la pantalla de una manera terriblemente ingenua. La fascinación de la imagen y el interrogante del suspenso, les limita en su capacidad de análisis.

Por lo tanto, en este aprendizaje de lectura crítica frente a la TV, lo que importa es el desarrollo de una nueva actitud, distante y reflexiva, frente al aparato. Es iniciar un proceso en el que hay que pasar de la dependencia a la autonomía: «Yo no soy para la TV sino la TV para mí». «No es ella la que manda, sino yo». «La televisión no es más que un instrumento a mi servicio», etc.

Este proceso de autoformación a través del medio es doble: es aprendizaje cognoscitivo, vinculado al desarrollo de la inteligencia y de la memoria, y es aprendizaje sociocultural, más relacionado con la escala de valores, los comportamientos, las relaciones, los acontecimientos de la vida política, económica, cultural, etc.

4. Algunas prácticas educativas

En Cochabamba, dentro de Proyecto denominado «Educación y Medios de Comunicación», se han realizado muchas experiencias escolares, tanto en el ciclo de Primaria, como en el de Secundaria. Presentamos una de esas prácticas, elegida al azar entre otras muchas.

El objetivo de este taller escolar era desarrollar la criticidad de los alumnos frente a la serie *La familia Simpsons*. Los alumnos, chicos y chicas de tercer año de Secundaria, de-

bían analizar la conducta de los personajes de este conocido y cuestionado programa. El colegio en el que se realizó el taller que presentamos es fiscal y está situado en un barrio marginal de la ciudad de Cochabamba. Funciona dentro del proyecto educativo «Fe y Alegría».

Durante unos 20 minutos el curso vio el programa en la clase.

La profesora hizo una pequeña introducción, invitando a todos los alumnos a participar libremente en el debate.

Comienzan a participar los alumnos/as juzgando la conducta de Homero, el padre.

Las críticas llueven en forma implacable sobre este discutido personaje. Los alumnos no tienen misericordia con él. Dicen que es tonto, torpe, malhablado, impositivo, machista, grosero, autoritario, maleducado y mal educador, etc.

La profesora trata de salvar un poco al personaje, ¿Es que no ven ustedes ninguna cualidad en este pobre Homero...?

Tímidamente, alguien dice que tiene amor a su familia, aunque sea un amor mal entendido. Una chica reconoce en Homero fidelidad conyugal. Otro alumno dice que lo único que le gusta de este personaje, tan grosero, es su capacidad de inventiva. Algunos se inclinan a reconocer en él creatividad y soluciones originales y sorpresivas a los problemas que se le presentan.

Ante la propuesta de la profesora de si a alguien le gustaría tener a Homero por padre, todos se ríen despectivamente y nadie lo acepta, ni siquiera como pariente lejano.

El análisis pasa ahora al segundo personaje: Magy, la madre de familia.

Inmediatamente se ve que, al contrario de Homero, Magy despierta simpatías: «Ella es mejor», dice una alumna. «Es buena, noble, muy femenina, delicada, educada»... «Es lo contrario a su marido...». «Se preocupa por su familia»...

Da la impresión que el grupo se estanca en su análisis crítico. La profesora, discretamente trata de ayudarles.

«¿No ven nada criticable en esta señora...? Les parece totalmente aceptable su conducta...? ¿Creen que es, en realidad, una mujer liberada...?»

El grupo sobre todo las chicas, parece que despierta y comienzan a lanzar sus opiniones: «Es una mujer tradicional». «Se deja dominar por su marido». «Nunca le reprocha sus torpezas». «Lleva sobre su cabeza una especie de enorme cucurucho que, sin duda, quiere reflejar su vanidad y superficialidad». «Su actitud, excesivamente sumisa, le lleva a no ser buena educadora ya que no confronta el mal ejemplo que su marido da a sus hijos». «Acepta el machismo de su marido como algo normal». «Le falta formación». «No ve más allá de las paredes de su casa. No le interesan los problemas de la sociedad. Tampoco se preocupa mucho por la formación moral de sus hijos...». La profesora felicita a sus alumnos por sus aportes, tan agudos y acertados, y les invita a analizar ahora la conducta del personaje más problemático: el niño Bart.

Es evidente que la mayoría de los niños se identifican, en gran medida, con este «pequeño diablo». La profesora es consciente de que, a través de este personajillo, tan inteligente como rebelde, es donde mejor puede confrontar los criterios de sus alumnos. Comienza el diálogo sobre los aspectos negativos del comportamiento de Bart. Surge un torrente de epítetos, algunos muy duros: «Es desobediente, mal hablado, insolente con sus padres, indisciplinado»... «Es un pequeño demonio». «No le importa nada, todo lo critica, le falta el respeto a sus padres». «No tiene cariño, es egoísta»...

La profesora echa una cuerda para salvar, siquiera mínimamente, la reputación de Bart y comienza diciendo: «A mí, a veces, se me hace simpático Bart. Sin duda, que debe tener algunas razones para ser tan rebelde»... La opinión del curso se da un poco la vuelta y comenta:

«Es muy inteligente y creativo». «La conducta torpe de su padre hace que Bart sea tan rebelde». «Su madre tampoco le comprende. Los padres muchas veces no entienden a sus hijos: quieren que se comporten como los mayores»...

¿Por qué Bart reacciona de esta manera? Sin justificar su conducta, sus actitudes y su vocabulario, el curso se inclina por cuestionar, sobre todo, a sus padres, a la sociedad y a la TV. Bart es fruto de su ambiente, dicen los alumnos.

La profesora aclara que la serie de *Los Simpsons* representa a la familia norteamericana de clase media. En realidad, es una crítica a la sociedad norteamericana. Es un serial que trata de desmitificar a la familia y a nuestra sociedad consumista. Esa crítica se la hace a través de unos personajes grotescos en su apariencia externa y totalmente inadaptados.

El curso llega a resumir su criterio en dos propuestas muy sencillas:

- Aunque la serie de *Los Simpsons* tiene algunas cualidades que lo constituyen en un programa interesante por su originalidad, la enorme creatividad para suscitar situaciones de conflicto... Su discurso agudo, su criticidad frente a la sociedad consumista... Sin embargo, nos revela un tipo de familia y de sociedad totalmente ajenas a nuestra realidad. Los valores que defiende como la libertad personal y la creatividad no llegan a compensar sus graves antivalores como ser: el desprecio por la autoridad, la ausencia de orientación formativa, su falta de sentido de solidaridad, su marcado individualismo, su criticidad mordaz, etc.

- Otra de las conclusiones a la que llegaron los alumnos y que la expresaron con insistencia fue que el programa no es apto para niños, aunque sean ellos quienes más lo ven. Los niños, dijeron, no pueden llegar a captar la ironía y el sentido crítico y mordaz de este programa.

• **P. Gregorio Iriarte** es coordinador, junto a Marta Orsini, del Proyecto Educación y Medios de Comunicación de Cochabamba en Bolivia.

¿Regular o educar? El problema de los contenidos audiovisuales

M^a José Sánchez-Apellániz
Sevilla

Plantear desde la óptica del periodismo la necesidad de adoptar ante actitudes éticas ante la comunicación no es, sin duda, un factor nuevo a tener presente, pero la trascendencia que los medios van adquiriendo cada vez en las sociedades modernas nos exigen actualizarlo permanentemente. La autora de este texto, que ejerció como primera defensora del telespectador en un canal autonómico español, plantea la difícil encrucijada de la selección en los contenidos televisivos para conjugar intereses, a veces tan contradictorios, como la audiencia y la calidad.

Un maestro de periodistas, Premio Nobel y escritor suficientemente conocido por ustedes mantiene que el periodista cuenta con tres instrumentos de trabajo «que en realidad son uno sólo: la libreta de notas, una ética a toda prueba y un par de oídos que los reporteros usaban para oír lo que nos decían». Termina Gabriel García Márquez esta reflexión diciendo que «la ética debe amparar al periodista como el zumbido al moscardón».

Otro escritor suficientemente conocido, Albert Camus decía, con un indudable conocimiento del alma humana: «cuando la ética no es suficiente, se necesitan reglas».

La sociedad parece haberse puesto a demandar con urgencias estas reglas en vista de que la extensión y la fuerza del impacto de los audiovisuales parece amenazar las formas de

convivencia conocidas hasta ahora. Se suceden estudios que demuestran que la mente infantil está sobresaturada de violencia y de contenidos perniciosos para su desarrollo. Se acusa a la televisión de ser la causante de la relajación de costumbres y valores morales, de provocar violencia y apatía entre los ciudadanos y se repite la regla de Bandura: un niño imita lo que ve, se identifica con lo que representa e interioriza posteriormente este comportamiento. Si fuera así, deberíamos entonar un canto de despedida para la sociedad pacífica que deseamos, pues, según un estudio del Instituto Andaluz Interuniversitario de Criminología, los espacios infantiles emiten cada cuatro minutos una escena violenta. No digamos nada de los espacios para adultos.

En España existen numerosas leyes que

regulan los contenidos audiovisuales. El problema es que no se exige el cumplimiento de muchas, se ponen trabas para el ejercicio de otras y se tiene en muchos casos miedo a enfrentarse con los poderosos medios de comunicación para exigir un derecho porque se considera, con razón, que a partir de ahí es cuando ese medio va a dedicarse con fruición a destrozarnos.

1. El actual sistema normativo

¿Qué leyes, pues, regulan aspectos relacionados con los contenidos que se emiten en los medios audiovisuales? Citar sólo algunas para no ser exhaustiva: El Estatuto de la Radio y la Televisión de 1980, La Ley de protección jurisdiccional de los derechos fundamentales de la persona, de 1978, la Ley General de Publicidad, de 1978, la Ley General de Consumidores, de 1984, la Ley de Televisión Privada, de 1988, la de Terceros Canales, la ley de protección civil del derecho al honor, la intimidad personal y familiar y la propia imagen, de 1982, la de protección de los menores, el Código Penal y, desde luego, la propia Constitución que establece, al mismo tiempo que el derecho a la libertad de expresión, los límites que tiene.

Además, nuestra pertenencia a la Unión Europea nos hace sujetarnos a varias normativas comunes para todos los países europeos, entre otras, la Directiva sobre Televisión sin Fronteras, cuya nueva transposición a nuestro ordenamiento jurídico se ha debatido en el Congreso, imponiendo acatar la jurisprudencia europea al respecto.

Las televisiones españolas, a mayor abundamiento, firmaron con el Ministerio de Educación y con las Consejerías respectivas de las

Comunidades Autónomas un Convenio sobre Autorregulación el 26 de marzo de 1993, que lamentablemente no se ha cumplido en su mayor parte. ¿Para qué más leyes?, es la primera pregunta que podremos hacernos si éstas no se han cumplido. ¿Quién tiene la obligación de hacerlas cumplir, en vista de que los contenidos que se nos presentan por televisión son cada día más preocupantes?

La Comisión Especial del Senado sobre Contenidos Televisivos, presidida por la senadora Victoria Camps que congregó a lo largo de 1995 a todos los actores del complicado mundo audiovisual, llegó a varias conclusiones, demasiado amplias para ser resumidas aquí, pero que se concretan en el papel determinante asignado a la autorregulación de los medios para la defensa de los derechos fundamentales, la necesidad de estructurar asociaciones de usuarios que velen por el cumplimiento de estas normas y contrarresten los grupos de presión, contribuyendo a la educación cívica y la creación

de una autoridad independiente que sirva de caja de resonancia y cauce de las propuestas de la sociedad y unifique los criterios de calificación que las cadenas pueden aportar a su programación y la definición de los programas susceptibles de ser calificados. Éstas, entre otras recomendaciones, como reordenar jurídicamente el sector audiovisual y aprobar un nuevo estatuto para RTVE son los retos que debe asumir la sociedad española en cuanto al «control de los contenidos audiovisuales».

2. Las experiencias europeas

De hecho, España es uno de los pocos países europeos que no cuenta con un organismo superior de control de los audiovisuales.

En España existen numerosas leyes que regulan los contenidos audiovisuales. El problema es que no se exige el cumplimiento de muchas, se ponen trabas para el ejercicio de otras y se tiene en muchos casos miedo a enfrentarse con los poderosos medios de comunicación para exigir un derecho.

Veamos algunos de los países de nuestro entorno:

En Portugal, la Alta Autoridad para la Comunicación Social de la República Portuguesa, creada en 1989 tras la fisión de otros organismos que se encargaban de proteger los derechos fundamentales y de preservar el pluralismo en los medios y la independencia de los medios públicos con respecto a los Gobiernos. Esta autoridad tiene competencias en cuanto a preservar el derecho a la información y la libertad de prensa, salvaguardar el rigor de la información, garantizar el respeto a las obligaciones deontológicas del periodismo... y además tiene facultad para emitir dictámenes sobre el nombramiento de los directores de los medios de comunicación del Estado, la asignación de licencias de radio y televisión, puede fiscalizar el capital de los medios de comunicación y en particular la concentración de empresas y además controla los sondeos y las encuestas de opinión que tienen como objeto actos electorales.

En Francia, el Consejo Superior del Audiovisual tiene competencias similares y las ejerce, como vio en octubre de 1997, cuando se recriminó a Canal Plus la emisión de un programa en que se simulaba el asesinato del Presidente de la República.

En Gran Bretaña hay dos organismos, el Broadcastings Complaints Commission, uno de los cuales se ocupa de tramitar las quejas de los espectadores y el otro de asegurar el cumplimiento de las leyes que defienden los intereses de los consumidores, entre los cuales está evidentemente, el nivel de calidad de la programación. La concienciación pública además

es tan grande, tras la polémica surgida sobre el papel de los *paparazzi* en la muerte de la Princesa Diana, que los editores ingleses han aprobado un código de regulación interna, el más severo de cuantos se conoce en Europa, que castiga incluso el acoso de los periodistas sobre personajes públicos.

En Italia existe la oficina del Garante, que controla la calidad de las emisiones en determinados ámbitos, como los que puedan afectar al desarrollo de los menores, que contengan escenas de violencia o pornográficas, lo que tenga que ver con la discriminación de cualquier tipo de raza, sexo, nacionalidad. Este control se extiende a la clasificación de las obras cinematográficas en cuanto a la edad recomendada para el público. Tiene además una importante competencia, por la que tanto luchó Federico Fellini: determinar cuáles obras son de alto valor artístico para que no se pueda interrumpir su emisión con publicidad. También es-

tán amparadas por estas medidas las emisiones de carácter religioso y educativo. Además de la Oficina del Garante existen en Italia un Consejo Consultivo de los Usuarios, en el que están representadas las colectividades sociales, tienen un poder general de control calidad y cumplen un papel de estímulo cultural.

En Alemania, además de la legislación de los respectivos *Länder*, existe un Consejo de Radiodifusión, el Rundfunkgert en cada *Land* que promociona los programas con valor cultural y educativo y en el que están representadas las diferentes fuerzas políticas, religiosas, culturales y sociales.

En Irlanda existe la Comisión Independiente de Radio y Televisión, en Turquía el

Las televisiones españolas firmaron con el Ministerio de Educación y Consejerías de las Comunidades Autónomas un Convenio sobre Autorregulación en 1993, que lamentablemente no se ha cumplido en su mayor parte. ¿Para qué más leyes?, es la primera pregunta que podremos hacernos si ésta no se ha cumplido. ¿Quién tiene la obligación de hacerlas cumplir?

Consejo supremo de la radio y la televisión, en los Países Bajos el Commissariaat Voor de Media, en Grecia el Consejo Nacional de la Radiotelevisión, en Canadá el Consejo de la Radiotelevisión, en Estados Unidos la Federal Communication Commission y en Australia el Australian Broadcasting Tribune. Como ven, la experiencia de una autoridad independiente que supervise los contenidos audiovisuales es más una regla que una excepción, de la que en todo caso será España el ejemplo.

En Cataluña, sin embargo, se ha creado un Consejo de Autorregulación, al que se han adherido 43 instituciones y empresas de medios catalanes de comunicación. Entre ellas, por cierto RTVE. Todos apoyaron el Código deontológico y aceptaron de este modo la autoridad moral que tendrá el Consejo para juzgar los desvíos de la deontología periodística. Cataluña fue también, en 1994, la única Comunidad Autónoma que previó un Consejo Asesor de la Información, aunque la Ley del Cable derogó el Decreto de la Presidencia que lo establecía. También la Ley del Cable andaluz prevee un organismo regulador del audiovisual. El propio Presidente del Consejo Asesor de la RTVE en Andalucía, Joaquín Galán, pedía en la reciente entrega de los Premios Andalucía de la Comunicación que otorga dicho Consejo la creación de este Consejo Asesor del Audiovisual.

En el resto de España sólo la Asamblea de Madrid se ha pronunciado por la instauración de un defensor de los espectadores, pero este proyecto, aprobado el 18 de abril de 1995 duerme el sueño de los justos desde entonces. La radio televisión andaluza creó formalmente esta figura, cuyas funciones desempeñó desde septiembre de 1995 hasta mar-

zo de 1997, y que no ha encontrado parangón, según mis datos, más que en la figura del «Ombudsman» que mantiene la televisión pública canadiense, hasta la reciente creación de la misma figura en una cadena privada española, Antena 3. No es de extrañar tampoco, pues como reconocía Francisco Gor, defensor de *El País*, sólo dos periódicos españoles cuentan con una figura similar.

El problema no es sólo la violencia en las programaciones televisivas. La escasa línea que separa hoy en días espectáculo y realidad en los medios de comunicación ha hecho que se diluyan las fronteras de la información, de la expresión de sentimientos o del análisis de la realidad. A este respecto, filósofos como José Antonio Marina, psicólogos y educadores han dado el grito de alarma. Si no se da una vuelta de tuerca al reflejo del mundo que

suponen los medios de comunicación, la socialización, la formación de valores y en definitiva el mundo en el que viviremos reflejarán cada día más la superficialidad y la insolidaridad de los mensajes que cada día recibimos a través de la televisión.

Sin embargo, lo que parece ser un acuerdo unánime es que no hay posibilidad de control de contenidos sin autorregulación profesional. En este sentido, la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa aprobó el Código Europeo de Deontología del Periodismo en el que se incluyen precisiones sobre el derecho de la información como un derecho que no sólo ampara a los informadores, sino a todos los ciudadanos, que tiene de-

recho, valga la redundancia de recibir noticias veraces y contrastadas y opiniones diferenciadas de las informaciones. La función del periodismo y su actividad ética, y la postura que

Psicólogos y educadores han dado el grito de alarma. Si no se da una vuelta de tuerca al reflejo del mundo que suponen los medios de comunicación, la socialización, la formación de valores y en definitiva el mundo en el que viviremos reflejarán cada día más la superficialidad y la insolidaridad.

deben tomar los profesionales en situaciones de conflicto son abordadas también en este texto, que finaliza con una serie de recomendaciones al Comité de Ministros, entre las cuales se incluye la creación de un mecanismo de autocontrol concebido como un «Ombudsman». Nótese que la Asamblea habla de autocontrol, y no de «control» externo. También en el ámbito publicitario existe una Asociación de Autocontrol de la publicidad, presidido por Eduardo García de Enterría, y en el que se incluyen las principales agencias de España, anunciantes y medios de comunicación.

Un segundo aspecto imprescindible para superar estos problemas es la educación en el consumo de audiovisuales. Hay que fomentar lo que califica el profesor Francisco Iglesias como «audiencias inteligentes», es decir, aqueíllas que han tomado conciencia de que el «telespectador, que parece el elemento más débil del proceso, podría convertirse en el elemento más débil de proceso, podría convertirse en el más fuerte» y ello porque las cadenas han entrado en un proceso de multiplicación que hará depender sus resultados cada vez más de la fidelidad de sus respectivas y minoritarias audiencias. La actitud «inteligente» de esta audiencia formada es la que les lleva a entender su papel indispensable en el proceso de la comunicación y les lleva a seleccionar productos informativos que ofrezcan calidad, comparan contenidos difundidos por varios medios y saben que con su participación en este proceso contribuyen a generar valor económico o con su rechazo, a disminuirlo. Es decir, son consumidores conscientes.

La educación en medios de comunicación

La educación en medios de comunicación es cada vez más importante por cuanto las nuevas tecnologías han superado ya la distancia entre verdad y creación, y la creación de un mundo comunicativo virtual amenaza cada vez más el único elemento que mantenía firme los lazos entre medios y ciudadanos: el pacto de veracidad.

es cada vez más importante por cuanto las nuevas tecnologías han superado ya la distancia entre verdad y creación—y la creación de un mundo comunicativo virtual amenaza cada vez más el único elemento que mantenía firme los lazos entre medios y ciudadanos: el pacto de veracidad— y por la creciente concentración de empresas que restringe las fuentes informativas en muy pocas manos, con lo que, además de recibir sólo un aspecto de la realidad, el ciudadano no tiene posibilidad de contrastar esa visión con otras independientes.

La necesidad de promover la educación en los medios audiovisuales entre los niños y jóvenes es comúnmente aceptada, y ya la prevé la LOGSE cuando la establece como contenido transversal de la educación obligatoria. Pero es cada vez más urgente extender esta educación entre los adultos, ya no sujetos a enseñanza reglada y obligatoria y excesivamente expuestos a contenidos audiovisuales y no sólo a través de la televisión. Son los adultos quienes toman las decisiones en sus respecti-

vos hogares sobre qué se puede ver y qué no en la televisión, los que transmiten reglas morales sociales a sus hijos, quienes tienen la responsabilidad de su educación para la sociedad. Y nadie piensa en ellos a la hora de plantearse una educación para el consumo de audiovisuales. Sin embargo están tanto o más expuestos a su seducción. A ello se une que casi todos los adultos españoles reciben información sobre su mundo a través de los audiovisuales, particularmente la televisión—según la encuestas de audiencia, más del 90 por ciento de los ciudadanos— y toman decisiones consistentes con esta información: votan, com-

pran, actúan o se inhiben con respecto a los problemas sociales. La Educación en los Medios no debería terminar en la enseñanza obligatoria y una manera de ponerla de manifiesto es que se perciba que existe un efectivo control de la calidad de los audiovisuales. Para que así, el ciudadano sepa que puede reclamar, porque será escuchado. Y es así como se hace ciudadanía responsable.

3. Un futuro sin fronteras

El panorama audiovisual vuelve a complicarse en los últimos meses. La llegada inminente de nuevos operadores, el avance vertiginoso de la tecnología vaticina un mundo muy cercano en el que cada ciudadano tendrá acceso a múltiples canales audiovisuales, por cable, por satélite o por ondas terrestres. A ello, se une la cada vez mayor convergencia entre tecnologías de la comunicación, la informática y los audiovisuales que permitirán dentro de nada la transmisión punto a punto de imágenes, datos y sonido, es decir, de contenidos audiovisuales, de forma que cada ciudadano poseedor de la tecnología básica para ello –cada vez más barata además– pueda crear y recibir sus propios contenidos. Un avance de esta revolución y de los problemas que conlleva se ha visto recientemente con la difusión vía Internet de imágenes pornográficas de menores. Internet es uno de los ejemplos de esta transmisión punto a punto cuyo mérito y peligro está precisamente en ser incontrolable. ¿Cómo afrontar este problema ahora que cada vez es más clara la imposibilidad de crear o mantener una «policía» de las ondas?

A ello se une la internacionalización del audiovisual. No sólo en lo que se refiere a la transmisión de programas de uno a otro país, sino en cuanto a dos problemas aún no resuel-

tos y que pueden plantear graves conflictos en el futuro.

El primero es la creciente concentración de empresas en el sector audiovisual que deja en manos de unas pocas multinacionales las emisiones que verán millones de ciudadanos en toda Europa y América. De hecho, el poder de las concentraciones de las empresas multimedia, que abarca ámbitos de audiodifusión, prensa, informática, tecnología de comunicaciones, cine y entretenimiento y agencias de fuentes de noticias es una amenaza grave para el pluralismo informativo y la defensa de la identidad cultural de las naciones.

El segundo es la deslocalización de emisiones, de manera que una emisión realizada desde un país, con unas leyes en cuanto a protección de derechos fundamentales, puede y de hecho llega a otros países en los que esa legislación es más estricta, con lo que se produce un incumplimiento legal de los derechos de los consumidores del país receptor. A

El panorama audiovisual vuelve a complicarse. La llegada inminente de nuevos operadores, el avance vertiginoso de la tecnología vaticina un mundo muy cercano en el que cada ciudadano tendrá acceso a múltiples canales audiovisuales.

estos problemas de carácter transnacional hay que hacer frente con una legislación transnacional que sea aceptada por todos los países y cuya regulación permita que se cumpla efectivamente. Existe, como se ha comentado una Directiva sobre Televisión sin Fronteras, que ha ratificado España como miembro de la Unión Europea y un Convenio Transfronterizo sobre televisión, que obliga a muchos más países, entre ellos Rusia y los países del antiguo bloque del Este, pero que no ha sido ratificado por España.

La Comisión Europea aprobó en octubre de 1996 un Libro Verde sobre la protección de los menores y de la dignidad humana, que intenta hacer frente a los problemas de una sociedad de la información cada vez más complicada en un ámbito universal cuyos límites se desdibujan. Y ante la inter-

nacionalización del conflicto no podemos más que volver a la internalización del mismo, permítaseme el juego de palabras: la autorregulación necesaria. Como señala la Comisión Especial del Senado para los contenidos televisivos...». Todos los códigos parten de la convicción de que los medios de comunicación son fundamentales para el desarrollo de la democracia y la formación y cultura de los ciudadanos. Pero, para que tal fin se cumpla, es preciso empezar por tener claros los deberes básicos de la actividad profesional. Deberes autoimpuestos que ayuden a recobrar la confianza en la profesión periodística y que controlen desde dentro los posibles y fáciles desmanes de la comunicación.

La propuesta del Senado en cuanto a los contenidos audiovisuales establece algunas pautas básicas para establecer además un control externo que apoye los derechos de los espectadores cuando no sea efectiva la autorregulación de las empresas. Esta propuesta, aprobada por 235 votos a favor y 3 en contra el 15 de noviembre de 1995, establece la creación del Consejo Superior de los Medios Audiovisuales, entre cuyas funciones estaría:

1. La vigilancia y control de los medios audiovisuales para el cumplimiento de la legislación, reglamentaciones y códigos deontológicos. Proteger los derechos básicos de las minorías, infancia y juventud y la dignidad de las personas. Ejercer funciones de mediación y arbitrales para hacer efectivos los derechos de autor, el de rectificación y evitar la contra-programación. Solicitar de los anunciantes y empresas audiovisuales el cese o rectificación de la publicidad ilícita. Velar por la promoción de los programas de producción propia y cuidar de que la publicidad se ajuste a las normas desarrolladas por la Unión Europea.

2. Asesoramiento e informes preceptivos en los procedimientos de renovación o revocación de licencias o concesiones de la Administración General del Estado y asesorar a las Cortes Generales y al Gobierno en materias

relacionadas con la legislación y regulación del sistema audiovisual.

3. Estudio e información: mediante un informe anual al Congreso donde se evalúe el desarrollo, problemas y dificultades del sistema audiovisual. También elaborar informes sobre aquellos aspectos audiovisuales que produzcan desconcierto y/o alarma e instar al Tribunal de Defensa de la Competencia en el caso de detectarse concentración de capitales de empresas audiovisuales y situaciones abusivas de monopolio.

4. Atender a la pluralidad y objetividad informativa y al cumplimiento de las funciones sociales y culturales que debe realizar la televisión pública.

5. Recoger las demandas y quejas de los telespectadores y mantener una relación constante y fluida con distintos sectores de la sociedad civil. Aquí recoge también la Comisión la sugerencia de crear una Junta de Asociados o Servicio al Telespectador.

En este último punto es en donde los ciudadanos pueden y deben tomar una carta decisiva en este conflictivo asunto. Si los ciudadanos a través de las asociaciones de consumidores, de padres o profesores reclaman sus derechos que les garantiza la Ley, las cadenas se verán obligadas a cumplir realmente aquello que muchas de ellas aprobaron sólo por trámite y de cara a la galería. La fuerte sanción social que supondrá para los medios –cualquier medio y por cualquier vía– el hecho de que los ciudadanos les recuerden que están incumpliendo la ley y ofreciéndoles contenidos que no les satisfacen obligar a aquellos a modificar su programación, pues de los espectadores viven, y a atenerse a los códigos éticos firmados. Ello y la valentía y responsabilidad que muestren los profesionales negándose individual y colectivamente a ejercer como portavoces de intereses poco claros serán más efectivos para controlar los contenidos audiovisuales que cualquier nueva ley que engrose los compendios legales para iniciados.

• *María José Sánchez-Apellániz es periodista de Canal Sur en Sevilla.*

El miedo a la transformación en las escuelas de la sociedad de los nuevos medios y tecnologías de la comunicación

Tecnofobias y tecnofilias en la escuela

J. Luis González Yuste
Barcelona

En el artículo se reflexiona sobre los posicionamientos de resistencia y entreguismo que se manifiestan en la realidad educativa ante la necesidad de dar una respuesta a la cambiante realidad de los medios y las nuevas tecnologías. Tecnofobias y tecnofilias, consecuencia del tradicional miedo al cambio y la transformación, que se manifiestan con rostros distintos, pero siempre consecuencia de posturas carentes de análisis crítico y reflexivo. Así, desde esta perspectiva, el autor hace una aproximación a la escuela atendiendo a la necesidad de integrar la Educación en Medios como área de aprendizaje –transversal y específica–, y la posibilidad de que la escuela acepte el reto de educar desde las nuevas tecnologías, decodificándolas e interactuando con ellas.

1. El miedo al cambio y la transformación

Bacon escribió: «la imprenta, la pólvora y la brújula han cambiado la faz del mundo». Con ellas había llegado un orbe distinto, un universo que «renacía» y se llenaba del Nuevo Mundo que había encontrado. Aquellos inventos y descubrimientos, hijos de la cultura en la que germinaron, eran algo más que artefactos excepcionales y asombrosos. Con la brújula se dio norte a nuevos caminos, la pólvora inauguró nuevas estrategias de paz y de guerra, y la imprenta expandió el horizonte del conocimiento. Encarnan, en el más amplio sentido, el vivo reflejo de un espacio que se abre, que se ensancha hasta que hace estallar lo antiguo en mil pedazos. Pero, al mismo

tiempo, y justamente por ello, se alimentaron nuevas dudas, inestabilidad y desequilibrios. Miedo.

Podemos encontrar en nuestra «contemporaneidad» un proceso similar –en el que se manifiestan los distintos miedos– al simbolizado por «la imprenta, la pólvora y la brújula». Otros tres inventos/descubrimientos surgidos en esta última mitad del siglo XX, han vivificado ese sentimiento de crisis característico de un mundo, siempre en continua transformación, que sufre/disfruta de cambios acelerados. Además, curiosamente, las áreas en las que inciden directamente las novedades tecnológicas son coincidentes con las de la Era de los Descubrimientos. Como la pólvora, el po-

tencial bélico del átomo y la energía nuclear han marcado un orden mundial nuevo. Al igual que la brújula abrió nuevos caminos en la Tierra, los viajes espaciales han roto las últimas fronteras del universo conocido. Y, como

no, la significación de la imprenta encuentra su paralelismo en la explosión de los medios y las tecnologías avanzadas de la información y la comunicación.

Las profundas transformaciones sociales encarnadas en estos procesos también han generando niveles importantes de ansiedad y angustia en las generaciones que son y han sido actores/espectadores de su nacimiento y evolución. Superados –aparentemente, al menos– los temores a la posible destrucción total del planeta a partir de la violencia nuclear, y abandonada –a modo de objetivo prioritario– la carrera espacial, queda la vertiginosa implantación de las tecnologías de la comunicación como factor de crisis en plena vigencia.

Otra vez, irreductiblemente, el miedo al cambio y la transformación. En estos momentos es aquí, en el área mediática, donde –como un nuevo milenarismo– se concitan todas las dudas y expectativas de fin de siglo. Concretamente, despiertan una atención máxima aspectos como la desinformación o la deshumanización ligados al desarrollo de los nuevos medios. Por ello se reclama, insistentemente, una adecuada educación en comunicación. Así, por extensión, muchos de los tradicionales fantasmas alcanzan a la institución educativa y se instalan en la escuela.

2. Tecnofobias y tecnofilias: los miedos a los medios en la escuela

Nuevamente la escuela. En ella se desta-

pan –otra vez– las eternas contradicciones ante el cambio y la transformación. Especialmente, por la necesidad de una toma de posición distinta ante la educación en comunicación y desde las nuevas tecnologías. Y esta

necesaria transformación, a su vez, genera miedo. Y no es que en la escuela y en la profesión docente no existan otros miedos, algunos endémicos. Existen. Y sobre todo alrededor de la figura del profesor. Como toda labor realizada ante un «público», abundan las inquietudes, las inseguridades. Persistentemente aparece en el educador el miedo a aburrir a los alumnos, a la hostilidad del grupo, a la pérdida de control en la clase... Y con el impacto de la sociedad de la comunicación, y sus incesantes giros, aún más.

Entonces los referentes inmediatos sobre los que tradicionalmente se ha sustentado la figura docente desaparecen. Cuando las certidumbres que han cimentado a la institución educativa se resquebrajan. Cuando los mínimos

anclajes que afianzaban el Sistema educativo han sido desbordados. Es entonces cuando los miedos, nuevos y viejos, se disparan. Y lo hacen con rostros que, aparentemente, son antagonicos.

Por un lado, como de las oscuras cavernas surgen los que se aterrorizan ante cualquier innovación. Son los que se resisten al cambio, a asumir la nueva realidad mediática y las necesidades educativas que comporta. Enfrente, aquéllos que rápidamente se echan en brazos de la mínima vanalidad catalogada como «novedad» para estar continuamente en primera fila, y situarse, las más de las veces, en la «vanguardia de la nada». Son aquéllos que se entregan sumisamente, sin reflexión ni análi-

Es el área mediática, donde –como un nuevo milenarismo– se concitan todas las dudas y expectativas de fin de siglo. Concretamente, despiertan una atención máxima aspectos como la desinformación o la deshumanización ligados al desarrollo de los nuevos medios. Por ello se reclama, insistentemente, una adecuada educación en comunicación.

sis, al poder de los nuevos medios y tecnologías de la comunicación.

Dos caras de la misma moneda. Unos y otros, en incesante dialéctica, tensan la cuerda de la realidad provocando reacciones airadas en sus «oponentes» y generando nuevos resentimientos, pero sin aportar nada. Son actitudes ciegas de resistencia o entreguismo. Tecnofobias y tecnofilias, generalmente apresuradas, fruto de un conocimiento superficial de la significación de la novedad. Posicionamientos que están ahí permanentemente, atentos a difundir un discurso apocalíptico, respecto del ayer o sobre el mañana, pero siempre desde posiciones simplistas, lejanas de todo pensamiento crítico. Son muestra y prueba de miedos reconocibles, renovados, pero superables si se distinguen y se contrarrestan desde un enfoque de educación para la realidad y con la realidad.

2.1. Miedo 1: La competencia seductora de los medios (una educación para los medios)

Resulta curioso observar cómo aún hay ciudadanos que se extrañan de encontrarse con «la sorpresa» de que en los medios de comunicación existen valores. Y lo más extraordinario es que estos valores sólo causen indignación y escándalo por algunos de sus contenidos. ¡El sexo! Se clama desde algunos sectores... ¡La violencia! Se lamenta desde casi todos. La respuesta fácil que se aporta –y, desgraciadamente, muy habitual– es la de reclamar censura, cortes y recortes.

Otros, más analíticos, encuentran que los medios únicamente realizan aportaciones culturales de carácter efímero, superficial o sensacionalista. Llegan, incluso, a dar la alarma sobre sus desequilibrios, dispersiones y fundamentalmente la «cultura mosaico» que generan. Y entonces es cuando se comienza a reclamar una educación para los medios.

En este momento la responsabilidad llega a la escuela. Pero, en ella, ¿qué se dice?, ¿qué se hace? Inicialmente los medios son mayoritariamente percibidos en su calidad de competidores. Se les acusa de «despistar» –por no traer

a colación otros términos despectivos más usuales– a los jóvenes de sus objetivos académicos, a través de la avalancha de imágenes y la abundancia de mensajes que les proporcionan. El miedo al poder de convocatoria y su capacidad de fascinación hace que desde la escuela, en general, se tome una actitud «protectora» sobre los niños y jóvenes ante los medios.

Así, no es extraño encontrar a profesionales de la educación defendiendo una educación para los medios argumentando el carácter deshumanizador, casi perverso y maligno de la televisión. No se habla de enfrentarse a ella ilustrando sus contenidos e interpretando sus formas, transformándola en un conjunto coherente que aporte respuestas a las necesidades de comprensión del medio que los alumnos presentan.

Lo corriente es que en los «templos del saber» aparezcan los medios como blanco de todas las iras. Se desarrolla, de esta manera, una enseñanza «vacuna» en el marco de una escuela «antídoto». Esta concepción –y la consiguiente falta de respuesta a la cultura de los medios– contribuye, cada día más, a un alejamiento de la realidad y las experiencias de los adolescentes incidiendo, manteniendo y agrandando la brecha entre el Sistema educativo y los medios de comunicación.

Es así como, una vez más, adquiere sentido McLuhan cuando dice que desde el momento en que un niño deja su pantalla de televisión para ir a la escuela, no puede hacer otra cosa que regresar a ella. Se coloca, con esta actitud, un ladrillo más en el muro de la incompreensión entre ambos mundos: escuela y medios.

2.2. Miedo 2: El tren de la modernidad (una educación desde las nuevas tecnologías)

Electrónica, digitalización. Redes y satélites. Información o comunicación. Nuevo, avanzado, actual, en boga... ¿Palabras?, ¿realidades?, ¿futuro?, ¿un permanente retorno al pasado? Lo cierto es que las nuevas tecnologías están por todas partes. Ya no se ven. Los

«nuevos medios» se mezclan, confunden, integran, y transforman con los «viejos medios». Se han transmutado. Su presencia en todos los actos de la vida, ya desde los primeros llantos, las ha integrado completamente en lo cotidiano.

Se puede afirmar que se han vuelto invisibles. Realmente son tan habituales que se ha perdido la conciencia de su presencia y, sobre todo, de su trascendencia para el funcionamiento de la sociedad. Sólo se percibe su importancia cuando fallan o no las encontramos. ¿Un apagón? Antes eliminaba la luz. Dificultaba, por ejemplo, la posibilidad de escribir. Ahora, la desactiva. Pero además, puede impedir recibir o transmitir información y, por supuesto, establecer una comunicación en las condiciones habituales.

Por ello más allá de su capacidad funcional o práctica, no debe olvidarse que ningún medio o tecnología, vieja o nueva, es neutral o aséptica. Evidentemente, todas estas novedades tecnológicas, y la dependencia que generan, tienen una incidencia cultural que debe ser tenida en cuenta. Es necesario, por tanto, salvar su invisibilidad y «vislumbrarlas y examinarlas» para comprender cómo modifican la forma de interactuar con la realidad y, también, la forma de entender el mundo.

Así, ante la avalancha —y la importancia— de novedades tecnológicas aparece el miedo a perder «el tren de la modernidad». Y también desde las instituciones educativas se argumenta alegremente que su incorporación posibilitaría un más fácil acceso al «conocimiento». ¿Conocimiento? La explosión en la cantidad de información —y el consiguiente aumento de ruido—, su falta de estructuración y profundi-

dad, la superficialidad y estandarización de los mensajes, la espectacularización de los contenidos, la expansión de una industria cultural —que difunde y promueve determinados valores sociales—, la modificación de las coordenadas de tiempo y espacio, la posibilidad de desarrollar un mayor nivel de inter-

actividad, lejos de proporcionar «el conocimiento» plantean nuevas cuestiones a las que dar respuesta.

La intuición de que la escuela debe integrar las nuevas tecnologías es cierta, pero ¿por qué?, ¿en qué condiciones?, ¿para qué? Hay que comenzar por dar una significación a las nuevas tecnologías. Los medios, los nuevos y los viejos, no pretenden ofrecer conocimiento, como tampoco tienen el fin de formar ni informar. Su objetivo es conquistar usuarios o audiencia. Esto los aleja, y también a las nuevas tecnologías, de la idea de conocimiento con la que, a veces interesadamente, se trata de confundir la simple información. Hay que ser, por tanto, prudentes. Echarse en brazos de cualquier nueva tecnología o

medio, sin reflexión, por miedo a quedar desfasado sería un error. Contrariamente, dotar de sentido y significado a la realidad tecnomediática es una nueva asignatura que la escuela debe aprobar, convirtiéndose así en un instrumento de la sociedad para intervenir en la realidad.

2.3. Miedo 3: El fin de la escuela (¿qué modelo?)

El cambio, la transformación, no sólo son inevitables. Además, son irreversibles. Cualquier joven, tras todo el día en la escuela, «necesita» y se «abandona» a un poco de televisión, a navegar por Internet, entrar en «chats»,

La intuición de que la escuela debe integrar las nuevas tecnologías es cierta, pero ¿por qué?, ¿en qué condiciones?, ¿para qué? Hay que comenzar por dar una significación a las nuevas tecnologías. Los medios, los nuevos y los viejos, no pretenden ofrecer conocimiento, como tampoco tienen el fin de formar ni informar.

los videoclips... Hay un cambio cultural, más allá de la mera recepción, que nace en la propia naturaleza del proceso. Se han modificado las maneras en que circula la información y se construye el conocimiento, constituyéndose nuevos modelos de identidad y socialización, y consolidándose diferentes prácticas y costumbres. En realidad, se ha superado la cuestión tecnológica y mediática, cuestionándose todos los argumentos tradicionales.

Y ante esto surge un nuevo miedo. ¿Qué va a ser de la escuela? ¿Cuál va a ser el modelo educativo? Indudablemente, la institución escolar ha de encontrar su sitio frente a la sociedad de los medios, o perecer. Al menos en un sentido de educación para la realidad. En su competencia está garantizar una reflexión sobre todas estas cuestiones, desde la actual globalización hasta el importante exceso de información, ¿podemos utilizar el término «desinformación»? Transformarse para «aprender de los medios» en lugar de «aprender por los medios» y, así, apropiarse críticamente de sus contenidos y descifrar los cambios que conducen. Explorando nuevas temáticas, abriéndose a otros modos de conocimiento y adquiriendo nuevas dinámicas de estimulación es como la escuela puede aún «encontrarse» con su sociedad.

Iniciar este camino supone no sólo un cambio de los contenidos de la Educación para los Medios, sino también un cambio metodológico. Se trata de desarrollar un aprendizaje de y para el contexto, a través de un conocimiento que parte de la realidad y que constantemente remite a ella. En esta renovación necesaria para una educación sobre los medios y

las nuevas tecnologías de la comunicación una pregunta aparece persistentemente: ¿supone este cambio el fin para la escuela?

No tiene por qué serlo... aunque lo parezca. Es cierto que se modifica de forma trascendental la dinámica educativa. «Aprender a aprender», y más concretamente, aprender a aprender «a lo largo de toda la vida» será la auténtica condena-liberación. Será una penitencia si triunfa el modelo tecnocrático de una educación pragmática para la vida laboral. Será, en cambio, una emancipación si el modelo humanista de formación y transformación de la sociedad-realidad tiene alguna oportunidad. Respondiendo, por tanto, a la pregunta planteada, puede ser el golpe definitivo a la escuela tradicional e instruccional. Si bien esto no significa el fallecimiento de la escuela, sí supone su evolución. Suerte.

2.4. Miedo 4: El medio como solución (la varita mágica para la educación)

Amor y odio. Amor a la comunicación y odio a la educación. O al revés: se detesta lo comunicativo y se prestigia lo educativo. Son constantes. Unos y otros, comunicadores y educadores, se buscan y se encuentran y ¿luego? Se rechazan. Sin embargo ocasionalmente si se han «amado». Una relación tensa, pero intensa. ¿Cómo? De diversas maneras. Normalmente, desde la escuela se ha percibido a lo comunicativo como un recurso instrumental, las más de las veces de motivación-entretenimiento. Para que la materia sea más digerible se «les puede pasar un vídeo». Es un ejemplo más habitual de lo que sería deseable. En él se encuentran las prácticas de «concepción y uso» más habitual sobre

Transformarse para «aprender de los medios» en lugar de «aprender por los medios» y, así, apropiarse críticamente de sus contenidos y descifrar los cambios que conducen. Explorando nuevas temáticas, abriéndose a otros modos de conocimiento y adquiriendo nuevas dinámicas de estimulación es como la escuela puede aún «encontrarse» con su sociedad.

los medios y las tecnologías educativas.

En la faceta «instrumental» de este enfoque se admite la utilización educativa de los medios como estrategia y recurso, pero se echa en falta una reflexión sobre los mismos. Se parte de la premisa de que la tecnología es neutra y tiene una capacidad meramente funcional. Así, sobre esta base se introduce en la escuela como instrumento o como área. En definitiva, se utilizan los medios, pero sin cuestionar el tipo de contenidos que vertebran y sin analizar el mensaje o las formas de representación utilizadas.

En otras aplicaciones se atiende al beneficio que los medios aportan al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se supone que su presencia tiene, en el mejor de los casos, un valor motivador que cataliza las expectativas del alumno hacia un aprendizaje significativo. En la peor de las prácticas, se utiliza como un instrumento de distracción/contención convirtiéndose en un pasatiempo entretenido.

Ciertamente, la escuela tiene que acercarse a los medios, y además tiene que integrar en su seno tanto las posibilidades del entorno comunicativo como sus discursos y relatos. Pero ¡hay que tener cuidado! El miedo a la pérdida del control en el aula o a la hostilidad de algunos miembros del grupo por la falta de una motivación adecuada, puede generar un uso abusivo o erróneo de los nuevos medios o tecnologías.

Así, algunos profesores por desidia, otros por vocación, pueden utilizar los medios como meros instrumentos que funcionan educativamente «por sí mismos», sin necesidad de una metodología acompañante, base del proceso pedagógico y de la práctica educativa. De no erradicarse estas prácticas, en el fondo y en la

experiencia podría aplicarse la formulación «lampedusiana» de que «todo cambia para que todo siga igual».

2.5. Miedo 5: El poder docente (...y del docente)

Históricamente, la mínima modificación en las apacibles y reposadas aguas de la escuela tradicional, ha destapado la caja de los truenos. Y concretamente en relación a los medios de comunicación, con los que, desde el principio, el sistema de enseñanza ha actuado a la defensiva, tratando de protegerse de un entorno enormemente variable para el que no tiene diagnóstico. Esta postura esclerótica marca un mayor desfase, sobre los ya existentes, respecto de los procesos comunicativos que dinamizan la sociedad. Miedo al cambio, por tanto. Pero ¿qué ocurre cuando se altera la apatía y la inercia en la que se conforma inalterable y previsible el entramado institucional educativo?

Respecto de la Educación para los Medios, con la necesaria utilización creativa y expresiva de los mismos, se recoge la eterna disputa que enfrenta a imagen y texto. Tradicionalmente el modelo de comunicación que subyace a la educación es el que instituyó

el texto impreso. La escuela encarna y se encarga de prolongar este «régimen de saber» porque, además, coincide plenamente con la forma sucesiva y lineal en la que ella misma se concibe. Este debate, que fomenta una inútil rivalidad y un combate de exclusión, cada vez tiene menor sentido. Es una polémica estéril que debe desterrarse planteando un enfoque más cuidadoso, por el que se integre texto e imagen desde una complementariedad constantemente revisada y corregida.

Por otro lado, aparece lo que muchos pro-

El objetivo es reivindicar un modelo de enseñanza crítica y reflexiva capaz de formar para los medios y desde las nuevas tecnologías, respondiendo a los actuales retos académicos y educativos, laborales y sociales, y por supuesto, el desafío cultural.

fesores entienden como la decadencia del ya muy desgastado poder docente e incluso en la posible supresión de su figura. Cabría decir, en este caso, y parafraseando a Isidro Moreno cuando ironiza sobre este tema, que el profesor que pueda ser sustituido por una máquina «es que se lo merece». Lo que se esconde tras este temor es una falta de perspectiva que una remotísima posibilidad. Al contrario, la tendencia indica que, incorporando las nuevas tecnologías y recogiendo la realidad cultural en la escuela, la figura del docente se hace más necesaria e imprescindible que antes. Y ello es porque la existencia de potentes medios tecnológicos, que presentan y distribuyen la información de manera distinta, necesitan de nuevos caminos pedagógicos que el docente puede y debe aportar. Pasaría de ser una figura cuya autoridad se asienta sobre el monopolio y la exclusividad de la sabiduría a ser un elemento fundamental en el proceso de construcción del conocimiento, entendido como producto social. O al menos, de eso se trata.

2.6. Miedo 6: El recurso educativo (las nuevas y caras herramientas)

Los profesionales de la educación –muchas veces «obreros de la enseñanza», cuando se dedican con competencia y firmeza a su función social– son individuos activos y experimentados con sus propias maneras de entender su práctica y llevarla adelante. Tratan, por ello, de conseguir los mejores recursos para cumplir sus objetivos pedagógicos. El miedo a no poder transmitir los conocimientos o habilidades necesarias por falta de recursos y el

miedo a que los alumnos bajo la responsabilidad del profesor no progresen hace que se bucee en todas las novedades. Y entre ellas ¿quién presenta un mejor gancho que las nuevas tecnologías?

El profesor que pueda ser sustituido por una máquina «es que se lo merece». Lo que se esconde tras este temor es más una falta de perspectiva que una remotísima posibilidad. Al contrario, la tendencia indica que, incorporando las nuevas tecnologías y recogiendo la realidad cultural en la escuela, la figura del docente se hace más necesaria e imprescindible que antes.

Sin embargo, la experiencia demuestra que utilizar una nueva tecnología, por el hecho de serlo y sin reflexionar sobre su uso, puede significar entrar en una dinámica pedagógica contraria a la que se pretendía inicialmente. Por ello hay que estar al tanto para, tras la fascinación inicial y la presunción de mejora en la calidad de la enseñanza no estar colaborando, ingenuamente, en las campañas de comercialización y venta de tecnología de cualquier empresa avispada.

De ser así, toda esta oleada tecnocrática pierde su sentido educativo y cualquier intento de renovación educativa acaba ahogándose en la vorágine mercantil. Ésta es una cuestión clave a tener en cuenta si se quiere propiciar un auténtico progreso en la calidad de la enseñanza, al tiempo

que contribuir a la inserción del Sistema educativo en la nueva sociedad de la información y la comunicación.

2.7. Miedo 7: Nuevos papeles para los mismos actores (la película de la enseñanza)

Que un alumno lleve ventaja en algo a un profesor puede resultar una complicación. Cuando, en ciertas áreas del conocimiento –como los nuevos medios y tecnologías–, esta circunstancia se generaliza hace su aparición un nuevo miedo. Sobre todo para aquellos profesores encasillados en una mentalidad lineal-tradicional del modelo educativo. En realidad, todo el nuevo engranaje de un Sistema

educativo para la sociedad de las nuevas tecnologías de la información ya está replanteando, a su vez, una redefinición en los roles de sus principales protagonistas: educador y educado.

En un marco usual asociaríamos «educador» a profesor y el «educado» sería el alumno. Sin embargo, estos dos polos del proceso de enseñanza-aprendizaje clásico se están viendo visiblemente variados. No sólo porque los alumnos sean más «competentes» en algunas destrezas que sus profesores, sino porque —en relación a medios y nuevas tecnologías— los propósitos pedagógicos y didácticos están modificando el papel de cada uno y la relación entre ambos.

A partir de la presencia de los medios tanto en la sociedad como en la escuela, el papel del alumno, ya sea por su formación «para» o «desde» ellos, queda trastocado. Y no sólo se modifica su relación con el profesor o la escuela, sino con el saber mismo. En la medida que aparece una amplia gama de fuentes —desde los medios de masas a los nuevos canales— y se consigue un fácil acceso a la información, se impone un planteamiento menos lineal y más intuitivo, distanciándose la concepción del «saber monolítico» o el «saber constituido», y surgiendo una visión más cercana al «conocimiento como construcción».

Así, la función del docente ha dejado de ser fuente única directa y primaria de información. Pero, ¿ahora qué?, ¿cuál es el nuevo papel? Evidentemente, es un rol distinto. Se ha de potenciar, de esta manera, la figura de un educador que de mero retransmisor de saberes se convierta en activador de procesos, estimulador de inquietudes, coordinador y sistema-

tizador de experiencias. Ha de educar para la realidad potenciando las interrelaciones escuela-sociedad.

Y a partir de aquí, ¿cómo será la relación con los alumnos? El cambio en los roles tradicionalmente desempeñados por las personas que intervienen en el acto de enseñanza-aprendizaje, llevan: por un lado, a que el profesor alcance una dimensión más importante como tutor del proceso didáctico y diseñador de situaciones educativas; por otro, a que el alumno pueda romper con el modelo tradicional de comunicación y pueda interaccionar de manera diferente con compañeros y profesores, de dentro o de fuera de los muros del aula.

La institución educativa debe redefinirse para alejarse del atributo de «escuela cuartel» o «escuela guardería» que se le ha asignado si realmente se pretende una enseñanza de calidad para todos. El objetivo es reivindicar un modelo de enseñanza crítica y reflexiva capaz de formar para los medios y desde las nuevas tecnologías.

3. Una renovación sin miedo

Así, la institución educativa debe redefinirse para alejarse del atributo de «escuela cuartel» o «escuela guardería» que se le ha asignado si realmente se pretende una enseñanza de calidad para todos. El objetivo es reivindicar un modelo de enseñanza crítica y reflexiva capaz de formar para los medios y desde las nuevas tecnologías, respondiendo a

los actuales retos académicos y educativos, laborales y sociales, y por supuesto, el desafío cultural. En este sentido, el Sistema educativo, debe iniciar nuevos caminos, transformándose y superando sus limitaciones, constituyéndose en un factor de igualdad social y de desarrollo integral del individuo.

Y siempre desactivando los miedos —al futuro o al pasado— que niegan y limitan una auténtica transformación social, alejada de apriorismos y centrada en la reflexión crítica. Ya en el umbral del siglo XXI se ha de avanzar en el entendimiento de que el mundo, la vida y la realidad están en crisis y en cambio perma-

nente. Ésta es la manera de perder el temor al cambio, entendiendo al individuo y a la sociedad –siempre diferenciados, nunca por separado– como un todo dinámico y en constante movimiento.

Referencias

ADELL, J. (1997): «Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información», en *Edutec*, 7; <URL: <http://www.uib.es/depart/dceweb/revelec7.htm>>.
 AGUADED, J.I. (1997): «La televisión en el nuevo diseño curricular español», en *Comunicar*, 8; 97-109.
 APARICI, R. (1997): «Educación para los medios» en *Voces y Culturas*, 11/12; 89-100.
 BARTOLOMÉ PINA, A. (1996): «Preparando para un nuevo modo de conocer», en *Edutec*, 4; <URL: <http://www.uib.es/depart/dceweb/revelec4.htm>>.
 BRUNNER, J.J. (1996): «¿Fin o metamorfosis de la escuela?», en *Nómadas*, 5; 32-34.
 CABERO, J. (1996): «Nuevas tecnologías, comunicación y educación», en *Edutec*, 1; <URL: <http://www.uib.es/depart/dceweb/revelec1.htm>>.
 CASTELLS, M. (1986): *El desafío tecnológico. España y las nuevas tecnologías*. Madrid, Alianza.
 CASTELLS, M. (1996): *La era de la información*. Madrid, Alianza.

CASTRO, R. (1995): «Nuevas modalidades de transmisión cultural y cambios en la educación», en ACUÑA LIMÓN, A.: *Nuevos medios, viejos aprendizajes. Las nuevas tecnologías en la educación*. Méjico, Universidad Iberoamericana.
 ESCUDERO, J.M. (1992): «Del diseño y producción de medios al uso pedagógico de los mismos» en DE PABLOS, J. y GORTA C. (Eds.): *Las nuevas tecnologías de la información en la educación*. Sevilla, Alfar; 15-30.
 KAPLÚN, M. (1987): *El comunicador popular*. Buenos Aires, Humanitas.
 KAPLÚN, M. (1997): «Pedagogía de la comunicación», en *Voces y Culturas*, 11/12; 69-88.
 MARTÍN BARBERO, J. (1996): «Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación», en *Nómadas*, 5; 10-22.
 MASTERMAN, L.: *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, De la Torre.
 PÉREZ TORNERO, J.M. (1996): «¿Qué es consumir medios de comunicación? Claves para su comprensión» en *Comunicar*, 7; 15-21.
 PÉREZ TORNERO, J.M. (1997): «Educación televisión», en AGUADED, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele*. Sevilla, Junta de Andalucía; 23-28.
 SANCHO, J. (1994): «La tecnología: un modo de transformar el mundo cargado de ambivalencia», en SANCHO, J. (Coord): *Para una tecnología educativa*. Barcelona, Horsori.

• **J. Luis González Yuste** es profesor en el IES «Ferrer i Guardia» en Barcelona y miembro del Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.



© Enrique Martínez-Salanova '98 para COMUNICAR

La educación para el uso de los medios de comunicación y su identidad crítica

Mariano Sánchez
Granada

Una enseñanza activa requiere necesariamente la reflexión sobre su sentido y es desde este acto formal del análisis donde surge el espíritu crítico, base de cualquier proceso educador de calidad y eje vertebrador de la enseñanza de los medios de comunicación en la escuela. El autor de esta colaboración parte de esta necesidad de fundamentar el desarrollo del espíritu crítico, ya que para formar buenos ciudadanos, es básico enseñar a los alumnos a ser buenos receptores críticos de los medios.

Cualquiera que se haya molestado en asomarse a las páginas de los cientos de artículos y libros dedicados a la educación para el uso de los medios de comunicación, se habrá encontrado con una sentencia equivalente a la siguiente: «El objetivo de esta educación es conseguir el aumento del número de receptores críticos y activos ante los medios de comunicación». Desde que la UNESCO publicó a mediados de los años ochenta su estudio sobre la materia, en el que ya se hablaba de esos dos rasgos –crítico y activo–, casi nadie ha osado poner en cuestión la validez de esas dos sacrosantas palabras.

A primera vista parecería descabellado ir en contra de una educación que declara como su principal pretensión que los niños adquieran una competencia comunicativa que les ayude a conseguir autonomía frente a los emi-

sores, mensajes, canales y contextos de recepción de la comunicación de masas. Sin embargo, desde el punto de vista del análisis y la investigación más fructíferos, esquivar una discusión seria sobre la actitud crítica y el comportamiento activo ha sido, desde nuestra visión, una estrategia errónea y de consecuencias perniciosas. Se ha invertido mucho esfuerzo en «hacer», porque parecía que era no sólo importante sino urgente proveer a nuestros niños y jóvenes de una formación para un uso de los medios más fructífero para ellos, pero nos hemos dedicado poco a reflexionar sobre «qué hacer primero y qué hemos conseguido con lo que venimos haciendo». Las investigaciones se han inclinado más por la vía descriptiva, pero hemos dejado de lado la normativa, que, sin embargo, es tan esencial desde una concepción crítica de la educación.

A estas alturas, sabemos mucho acerca de qué ofrecen los medios de comunicación y cómo los utilizan los niños; a partir de ahí hemos intentado ofrecer explicaciones sobre los riesgos y efectos de una vida invadida por la comunicación de masas. Al final, más que liberar, hemos conseguido asustar a nuestros niños a base de prohibiciones sobre lo que no debían hacer cuando se sentaban delante de la pantalla del televisor –a pesar de esto, los niños siguen haciendo los que les parece–. Sin embargo, resulta incuestionable que los receptarios están bien lejos de la capacidad de una persona para tomar decisiones –basadas en un «criterio»– con libertad sobre su propio comportamiento.

En esta breve reflexión pretendemos hacer una seria llamada de atención que se puede resumir del siguiente modo: «La actitud crítica no está aparejada con el aumento del conocimiento, es decir, no se sigue que a más información mayor espíritu crítico». Por esta razón, en cualquier proceso de educación con fines críticos es crucial decidir qué y cómo se va a enseñar; y eso es precisamente lo que vamos a intentar dejar claro en las páginas que siguen. Hasta ahora tanto el contenido como la forma de la educación para el uso de los medios de comunicación se han equiparado casi siempre a los de otras materias distintas, sin caer en la cuenta de que el objetivo pretendido era otro: Hacer nacer en los niños el pensamiento crítico.

1. El pensamiento crítico

«La educación para el uso de los medios de comunicación consiste en un examen y análisis crítico acerca de los productos mediáticos. Esto resulta liberador porque coloca a los alumnos y a los profesores dentro del proceso

de construcción de conocimiento. Y el conocimiento es algo liberador, que creamos al interactuar críticamente con el mundo. Esta idea está en el núcleo del estudio de los medios de comunicación. En verdad, debería estar en el núcleo de la mayoría de los estudios académicos, pero por desgracia no es así» (Masterman, citado por Piette, 1996: 227).

El pensamiento crítico es, en todo caso, el resultado de una construcción intencionada del mismo, nos dice Masterman. Cuando esa intencionalidad no existe, lo más probable es que el resultado obtenido con la educación sea otro bien distinto. Por tanto, es erróneo pensar que el objetivo de conseguir que nuestros niños y jóvenes sean actores críticos del proceso de la comunicación de masas es una consecuencia

La actitud crítica no está aparejada con el aumento del conocimiento, es decir, no se sigue que a más información mayor espíritu crítico». Por esta razón, en cualquier proceso de educación con fines críticos es crucial decidir qué y cómo se va a enseñar

automática de cualquier esfuerzo formativo. Desde nuestro punto de vista, es justo al contrario: Sólo si se les provee primero de esa capacidad de producción de pensamiento crítico, entonces podrán llegar a aplicarlo después a la posición que ocupen dentro del entramado de la comunicación social, en cualquiera de sus niveles y contextos. Dicho de otro modo, no se trata de formar receptores críticos de los medios de comunicación sino ciudadanos críticos que en ciertos momentos de sus vidas ocupan la posición de receptores. Esta inversión de los términos obliga

a una revisión a fondo de los planteamientos más extendidos sobre los fundamentos y la metodología más adecuados en torno a la educación para el uso de la comunicación:

- ¿Es la escuela el mejor espacio social para la enseñanza de esta educación?
- ¿Puede abordarse como una asignatura más de un plan de estudios?
- ¿Qué capacitación han de tener los educadores?

• ¿En qué momento de la trayectoria formativa de los niños resulta más conveniente incidir en esta educación?

• ¿Estamos ante una materia que se presta al uso de una lógica racional, de una lógica afectiva, de ambas?

• ¿Cuál debe ser el papel del alumno en el aprendizaje de esta educación?

• ¿Se debe primar el análisis o la producción de contenidos mediáticos?

Nos vamos a enfrentar con algunas de estas cuestiones. De momento, sólo adelantamos nuestra hipótesis general de trabajo para encontrar las respuestas: Estos interrogantes vienen a defender que sólo considerando al individuo como actor social tiene sentido preguntarse por su relación con la comunicación de masas. Y sólo desde la posibilidad de existencia de un verdadero actor social crítico tiene sentido afirmar la viabilidad de una educación crítica para el uso de los medios de comunicación.

2. Los niños como actores de la comunicación de masas

Un error reconocido a estas alturas por todas las Ciencias Sociales que se han preocupado de estudiar la comunicación de masas ha sido la desconsideración en que se ha tenido a los receptores. Las tendencias de análisis, entre ellas las sociológicas, se fueron interesando sucesivamente por el público masivo –en el que los individuos se perdían–, los productores, la tecnología y los efectos –más o menos potentes, a corto o a largo plazo– de este tipo de comunicación. Ha sido en las dos últimas décadas cuando se ha caído en la cuenta del desprecio del que han sido víctima los receptores, tratados más bien como sujetos pasivos por su incapacidad para hacer frente a la

avalancha manipuladora y persuasora de la comunicación masiva. Desde un planteamiento como éste, la posibilidad de un comportamiento crítico y activo estaba prácticamente descartada.

En coherencia con esto, la inmensa mayoría de las investigaciones sobre niños y medios de comunicación no han tenido en cuenta la capacidad de reconstrucción y de recreación

de la situación de comunicación que ahora se comienza a admitir. Los niños eran utilizados y dirigidos por los investigadores para que se supiesen adaptar a los esquemas que una metodología *ad extra* les imponía. Hemos forzado a los niños a ver las cosas tal y como nos parecía percibir las a nosotros.

Sostener a la vez este método y la creencia firme en una educación para el uso de los medios de comunicación capaz de dotar a los niños con una actitud crítica es fraudulento. Y la práctica educativa se ha estado contagiando de este imperialismo metodológico que venía a decir a cada niño: «Tranquilo, yo sé lo que te conviene, sigue mis consejos y estarás salvado del peli-

gro». No es de extrañar que pocos niños hayan seguido consejos tan unidireccionales, porque ellos también tienen su propia opinión sobre lo que les conviene, a pesar de que nadie se la haya preguntado.

Es necesario recuperar la coherencia. Como ha afirmado hasta la saciedad François Mariet: «los niños son consumidores, personas que deciden y con los que hay que contar» (Mariet, 1993: 27). En efecto, hay que contar con los niños; no son receptores impasibles ni en la educación ni en el proceso de comunicación de masas. Bien al contrario, son actores creativos, capaces de dotar de significado por

Sólo considerando al individuo como actor social tiene sentido preguntarse por su relación con la comunicación de masas. Y sólo desde la posibilidad de existencia de un verdadero actor social crítico tiene sentido afirmar la viabilidad de una educación crítica para el uso de los medios de comunicación.

sí mismos a los procesos sociales en los que se encuentran inmersos. Por tanto, hay que pasar de una docencia e investigación llevadas a cabo «a pesar de» los niños a otras realizadas «con» y «al lado» de ellos.

Uno de los mejores exponentes de la Sociología de la Comunicación en España, el profesor Martín Serrano, ya ha demostrado en varias ocasiones que la investigación del consumo de los medios de comunicación desmiente el tópico del victimismo de la audiencia: «Se puede afirmar que las formas de vida de las audiencias son determinantes de la función comunicativa que en la práctica se les asigna a los medios» (Martín, 1982: 247).

Como docentes o como investigadores, tenemos que atender a la actividad de las audiencias, aunque se trate de niños, como lugar metodológico más adecuado para analizar el comportamiento frente a los medios de comunicación.

3. Los niños como actores sociales críticos

El segundo punto en el que queremos incidir es el de la posibilidad de considerar a los niños como actores capaces de producir pensamiento crítico, es decir, pensamiento que obedezca a un «criterio» propio, y que les conceda autonomía en su actuación como usuarios de los medios de comunicación.

Un documento publicado a finales de los ochenta por el gobierno de Ontario (Canadá) sobre competencia comunicativa en el ámbito educativo explicaba que cultivar el pensamiento crítico quiere decir: «aprender a utilizar de una forma integrada la inteligencia, las emociones, los valores para poder decidir lo que uno quiere hacer o creer. Adquirir un pensamiento crítico significa, entre otras co-

sas, saber distinguir entre hechos y valores, entre una intención justificada y otra que no lo es; saber determinar la fiabilidad de una fuente o de una alegación, la exactitud de un enunciado y el valor de un argumento; reconocer los prejuicios y la falta de lógica y las hipótesis explícitas e implícitas» (citado por Piette, 1996: 243).

¿A qué edad se puede esperar todo esto de un sujeto? Es inútil tratar de saberlo, porque el pensamiento crítico es una parte de la identidad de los sujetos que se va haciendo durante toda su existencia. Un individuo no es más crítico porque siempre critique, no; la madurez crítica consiste en contar con «criterio» para situarse autónomamente frente a la experiencia de cada uno. Y si no podemos presumir esto ni siquiera de todos los

adultos, ¿qué cabría esperar de un niño de 6, 8 ó 10 años?

Por otro lado, la actitud crítica siempre necesita un referente: Se es crítico frente a algo/alguien. El pensamiento crítico se distancia frente a ese referente para tratar de analizar y tomar una posición al respecto. Ahora bien, ¿todos los contextos sociales son igualmente propicios para ese distanciamiento? Evidentemente, no. Es preciso reconocer que los mecanismos de reproducción social, integradores por antonomasia, suponen claras amenazas frente a las que el pensamiento crítico tiene que saber ofrecer cierta resistencia. Y no descubrimos nada nuevo al afirmar que la escuela es una de las instituciones con más poder reproductor en nuestras sociedades modernas. Y esto nos plantea una grave pregunta: ¿Qué posibilidades de existencia tiene el pensamiento crítico en medio del ambiente escolar?

La respuesta a esta cuestión puede ser pesimista u optimista, pero no irreflexiva. Hay

Defendemos que la educación crítica para el uso de los medios de comunicación no debe dejarse aparcada en el espacio escolar sino que, como forma de pensamiento crítico, su viabilidad será mayor si tiene lugar en otros ambientes sociales simultáneamente.

razones para el pesimismo y razones que permiten creer en la capacidad de resistencia de los actores sociales frente a la maquinaria de reproducción que es la educación formalizada. Desde luego, al hilo de nuestra reflexión, nos interesa más la opción optimista ya que quedarnos con la contraria supondría de entrada negar totalmente la validez de la escuela como espacio para el desarrollo de una educación crítica para el uso de los medios de comunicación. Pero la resistencia necesita –como dijimos más arriba– de una estrategia premeditada y hasta alevosa frente a la pulsión integradora. Se trata de una resistencia ejercida dentro y fuera de la escuela.

Dentro, frente a la distribución tradicional del control del proceso educativo en manos absolutas del profesor y del sistema. En el caso de la educación para el uso de los medios de comunicación, y puede que por primera vez en la historia, los alumnos suelen partir con una clara ventaja –que se desprende del comportamiento activo como consumidores de medios de comunicación que hemos venido defendiendo hasta aquí–: su formación, sus conocimientos y sus destrezas suelen ser –o, cuando menos, pueden ser– mayores y mejores que las del profesor. Y, por otro lado, tanto éste como sus alumnos son ideólogos de la comunicación de masas en tanto en cuanto la han consumido y cuentan con hábitos y conocimiento simbólico al respecto.

Fuera, la resistencia se dirige hacia una estructura social que, en países como el nuestro, se solidifica cada vez más con la forma que Ignacio Ramonet ha bautizado como «sistema de pensamiento único», en el que el distanciamiento crítico se hace cada vez más difícil.

Es conveniente aclarar que toda esta estrategia de resistencia no se ampara en la fe individualista sino en la convicción de que los actores colectivos (grupos y movimientos sociales especialmente) pueden constituir también agentes críticos de primera mano. En este sen-

tido, defendemos que la educación crítica para el uso de los medios de comunicación no debe dejarse aparcada en el espacio escolar sino que, como forma de pensamiento crítico, su viabilidad será mayor si tiene lugar en otros ambientes sociales simultáneamente. Y el familiar no es precisamente el último de esos ambientes a tener en cuenta. Todo lo que no sea trabajar en este sentido cooperativo supondrá un esfuerzo en gran medida baldío porque la comunicación social es un proceso que ha invadido hasta los últimos rincones de nuestros mundos vitales, privados y públicos.

4. Conclusión

Como vemos, incorporar la actitud crítica como objetivo de la educación para el uso de los medios de comunicación es un asunto que necesita de una seria atención, de la que hasta ahora se le ha privado. Ni los niños son meros repetidores de la intencionalidad de los mensajes de los medios, ni su simple formación cognoscitiva les va a dotar de súbito de capacidad crítica, ni es el Sistema educativo el único lugar donde se debe realizar una enseñanza crítica de esta práctica social, ni los maestros están ellos mismos al margen de la influencia de los medios de comunicación, ni la actitud crítica es el resultado de la racionalización del rol de receptor de la comunicación de masas... Son tantas objeciones que, al final, la conclusión más contundente es que se necesita discutir al respecto, a menos que queramos encontrarnos con la desagradable sorpresa de estar contribuyendo a lo contrario de lo que deseamos; a este respecto, hacemos también una llamada de atención sobre la necesidad de evaluar los programas de esta materia.

5. Referencias

- MARIET, F. (1993): *Déjenlos ver la TV*. Barcelona, Urano.
 MARTÍN SERRANO, M. (1982): *El uso de la comunicación social por los españoles*. Madrid, CIS.
 PIETTE, J. (1996): *Éducation aux médias et fonction critique*. Montreal, L'Harmattan.

• *Mariano Sánchez es profesor de la Facultad de Sociología de la Universidad de Granada.*

La estereotipia icónica del discurso publicitario.

Del razonamiento argumental a la retórica de las imágenes

.....

Ramón Ignacio Correa García
Huelva

El autor describe el cambio que se ha producido en la estructura de los mensajes de la publicidad gráfica durante el siglo XX. De unos textos caracterizados por la profusión del lenguaje escrito y en donde la imagen era una mera ilustración, se ha pasado a mensajes publicitarios donde la imagen ocupa una función esencial, un valor de comunicación que ha sustituido el razonamiento argumental por una retórica visual fundamentada básicamente en estereotipos.

En la antigüedad clásica se admitían tres clases de razonamientos: uno, de tipo *apodíptico* que se caracterizaba porque las conclusiones se extraían de premisas indiscutibles o primeros principios; otro, el razonamiento *dialéctico* en el que eran posibles al menos dos soluciones entre las que había que optar por la verdadera y, finalmente, un razonamiento *retórico* que, al igual que el anterior, partía de premisas probables y llegaba a conclusiones no apodípticas basándose en el silogismo retórico o *entimema*. Los dos primeros tipos de razonamientos pretendían buscar el asentimiento racional mientras que el retórico, además, el asentimiento emotivo de los oyentes (Eco, 1986).

Así habría que entender la Retórica como el «arte de la persuasión» que históricamente nació en el siglo V antes de Cristo en Sicilia, cuando dos tiranos –Gelón e Hierón– decretaron

una campaña de deportaciones y emigraciones masivas unidas a expropiaciones forzadas para poblar Siracusa y repartir tierras y bienes entre sus mercenarios. Cuando fueron derrocados, el nuevo orden democrático se encontró con el problema de restituir las propiedades a sus legítimos dueños y se originaron numerosos procesos legales porque los derechos de propiedad de las tierras habían caído en confusión. En estos litigios se encontraba un jurado popular al que había que convencer sobre las propias argumentaciones, siendo elocuente a través de los silogismos retóricos o «arte de la palabra fingida».

En toda argumentación retórica se consideraban cinco partes (Barthes, 1990): *inventio*: encontrar qué decir; *dispositio*: poner en orden lo que se ha encontrado; *elocutio*: agregar el ornamento de las palabras; *actio*: recitar el discurso como un actor cuidando los gestos y

la dicción; y *memoria*: aprender el recitado argumental para poderlo reproducir.

Las tres primeras eran las más importantes. La *inventio* era una noción más extractiva que creativa: todas las ideas existen ya pero es necesario encontrarlas a través de un camino o argumentación. De la *inventio* parten dos grandes vías, una lógica y otra psicológica. La lógica pretende «convencer» mientras que la psicológica nos intenta «conmover».

Roland Barthes veía aún presente la retórica en las prácticas discursivas de los medios de información de masas y concretamente en los mensajes publicitarios. Nunca como en ninguna otra etapa histórica hemos vivido tan intensamente en condiciones de relación simbólica con nuestro entorno comunicativo. En este entorno comunicativo, la saturación semiótica ha pasado de ser una realidad tangible y cuantificable hasta una de las patologías más acusadas de este fin de milenio (el exceso de signos no garantiza ni certifica unas audiencias mejor informadas, porque «signo» es aquello que también sirve para mentir). La avalancha incontenible de imágenes que desfila ante nosotros diariamente nos niega el hábito de la contemplación detenida y crítica y nos decreta una percepción acelerada, igualitaria y redundante. Nos volvemos adictos a la cantidad indiscriminada, a ser blanco de un gran número de impactos por segundo (Saborit, 1988).

De todos los discursos mediales, el publicitario –motor de ignición del sistema neoliberal industrial y post-industrial– es el que utiliza un lenguaje retórico más definido para persuadir y orientar a la gente hacia cierta doctrina moral del sentido de la existencia basada en la adquisición de bienes materiales, expresión eufemística que encubre pudorosamente un consumismo compulsivo que obvia e ignora deliberadamente otras realidades de miseria, marginación y pobreza de millones de seres humanos en otros mundos reales que la publicidad soslaya sistemáticamente.

La retórica del discurso publicitario ha evolucionado desde la *inventio* lógica y psico-

lógica con signos del lenguaje (orales y escritos) hasta la *inventio* psicológica basada casi exclusivamente en signos icónicos. Los razonamientos argumentales que se exponían en los mensajes publicitarios de principios de siglo y en donde la imagen cumplía una mera función ilustradora de lo que la palabra decía, ha ido dejando espacio a mensajes publicitarios donde la imagen soporta toda la argumentación retórica y esta vez apelando a los sentimientos y emociones de las audiencias dando forma a una especie de «catecismo visual» tan adoctrinador como aquella *Biblia Pauperum* (Biblia de los Pobres) que circulaba en Europa antes de la invención de la imprenta para difundir la moral católica (Gubern, 1989). Umberto Eco nos recuerda que la educación a través de la imagen ha sido típica de las sociedades absolutistas y paternalistas, desde Egipto y Mesopotamia hasta la Edad Media: la palabra escrita fue reservada exclusivamente para las élites dominantes, mientras que la imagen era utilizada para el control social de las masas (Eco, 1990).

1. La *inventio* lógica o el razonamiento argumental

En la ilustración de la página siguiente reproducimos un anuncio publicitario de 1913 y en la siguiente otro de 1998. Ambos se podrían situar en un eje temporal que abarca el comienzo y el final del siglo XX y ambos son dos ejemplos de lo que exponíamos en el párrafo anterior. Tienen en común el mismo tipo de promesa publicitaria que ofrecen a sus audiencias, pero difieren entre sí por los métodos que utilizan para lograr su objetivo.

En el primero destaca la profusión de texto escrito que rodea una imagen central que representa una figura femenina. El título y subtítulo del anuncio juega con un mínimo de posibilidades tipográficas para resaltar las ideas centrales que se quieren transmitir a los posibles clientes de las *Pilules Orientales*. El texto interpela a un público femenino:

«La moda actual exige la esbeltez de forma, sobre todo en el talle y caderas. Para mejor

comprimirlas y adelgazarlas, se ha prolongado el corsé por la parte inferior, dejando la parte alta del cuerpo completamente libre y desahogada. Por consiguiente, ahora más que nunca, la mujer elegante desea tener un hermoso busto y sobre todo bien firme puesto que ya no está sostenido, completando maravillosamente la armonía de las líneas de su cuerpo.

No es ocioso recordar a las señoras y a las jóvenes cuyo busto ha adquirido un desarrollo suficiente, y a aquellas, aún más numerosas, cuyos pechos no tienen toda la rigidez que la moda actual imperiosamente exige, que sólo las *Pilules Orientales* pueden darle un busto ideal, que se armonizará elegantemente con la esbeltez de su talle.

Muchos otros productos y tratamientos han sido preconizados con el mismo objeto, pero hasta ahora todos han demostrado su ineficacia y han tenido que inclinarse ante las *Pilules Orientales*, hoy en día tan conocidas y apreciadas en el mundo entero. Sin embargo, la experiencia del pasado parece letra muerta para ciertos imitadores, que anuncian aún, a fuerza de reclamos, el descubrimiento de recetas llamadas maravillosas y que operan milagros.

Desgraciadamente, de las palabras a los hechos hay mucha distancia. Cuántas lectoras, cediendo al atractivo de esos reclamos, particularmente enfáticos y seductores, han experimentado amargos y costosos desenga-

ños. Cuánto mejor hubiera sido para esas lectoras deseosas de obtener un resultado práctico de empezar por las *Pilules Orientales*; cuántos disgustos se hubieran evitado.

El número de señoras y de jóvenes, que son deudoras a estas píldoras al tener un hermoso pecho aumenta todos los días y su agradecimiento se manifiesta por cartas elogiosas que el secreto profesional nos impide publicar en su totalidad, pero no por esta causa dejan de ser testimonios auténticos y sinceros de la eficacia indiscutible de las *Pilules Orientales*...».

El resto de la *inventio* lógica contiene insertadas las supuestas declaraciones de siete personas que alaban las excelencias de las *Pilules Orientales*. Al final, se intenta convencer a mujeres angustiadas o acomplejadas por cierta parte de su físico a través de la promesa publicitaria:

«... Si a vuestro pecho le falta desarrollo o firmeza, si deseáis mejorar la estética de vuestro busto, no vaciléis en apelar a las *Pilules Orientales*. Harán por vos lo que han hecho por millares de otras personas; el aspecto de vuestro cuerpo nada tendrá que envidiar al de vuestras compañeras más favorecidas. Vos misma estaréis

asombrada y maravillada de la rápida transformación que se operará en vos...».

El proceso de creación publicitaria en el ejemplo que comentamos responde a uno de

PARA EL DESARROLLO Y EL ENDURECIMIENTO DE LOS PECHOS

NADA EQUIVALE A LAS PILULES ORIENTALES

La mujer elegante desea tener un hermoso busto y sobre todo bien firme puesto que ya no está sostenido, completando maravillosamente la armonía de las líneas de su cuerpo. No es ocioso recordar a las señoras y a las jóvenes cuyo busto ha adquirido un desarrollo suficiente, y a aquellas, aún más numerosas, cuyos pechos no tienen toda la rigidez que la moda actual imperiosamente exige, que sólo las Pilules Orientales pueden darle un busto ideal, que se armonizará elegantemente con la esbeltez de su talle.

El número de señoras y de jóvenes, que son deudoras a estas píldoras al tener un hermoso pecho aumenta todos los días y su agradecimiento se manifiesta por cartas elogiosas que el secreto profesional nos impide publicar en su totalidad, pero no por esta causa dejan de ser testimonios auténticos y sinceros de la eficacia indiscutible de las Pilules Orientales...».



Desgraciadamente, de las palabras a los hechos hay mucha distancia. Cuántas lectoras, cediendo al atractivo de esos reclamos, particularmente enfáticos y seductores, han experimentado amargos y costosos desenga-

ños. Cuánto mejor hubiera sido para esas lectoras deseosas de obtener un resultado práctico de empezar por las Pilules Orientales; cuántos disgustos se hubieran evitado.

los primeros modelos presentes en la literatura sobre el tema: el modelo «Aida». Según este modelo, un buen anuncio debería sucesivamente (Victoroff, 1983):

- Atraer la atención (función que en nuestro ejemplo es desempeñada por la tipografía de encabezamiento).
- Suscitar el interés (a través de la argumentación retórica).
- Despertar el deseo (aspecto implícito o explícito en la promesa publicitaria).
- Provocar la adquisición (final feliz de un ciclo provocado por las anteriores etapas).

La imagen en el modelo «Aida» posee una función netamente pasiva y de segundo orden subordinado a la actividad intelectual. La imagen sólo desempeña un papel accesorio y quien asume la responsabilidad y el peso de la información es el texto. El lenguaje contiene toda la argumentación retórica para convencer a las posibles compradoras de las píldoras mágicas que se publicitan.



2. La *inventio* psicológica o la retórica de las imágenes

En la ilustración la imagen del mensaje publicitario es un ejemplo típico de la publicidad «pasional» donde la imagen abunda en significaciones que tienen que ser inferidas y

carece totalmente de información sobre el producto. La ausencia de mirada, obligada por la sinécdoque del cuerpo femenino, despersonaliza la representación de la mujer y evita cualquier implicación de los lectores.

Antes de cualquier consideración habría que resaltar que esta imagen es una fuente de placer en el sentido que equivale a un ahorro de energía psíquica que hay que emplear para descodificar el mensaje. Los dos ejemplos que estamos analizando contienen la misma promesa publicitaria: tener un busto firme y hermoso.

Mientras que en el primer caso se emplea un texto escrito casi interminable para ofrecer ese prodigio, aquí se hace uso de una sola imagen que ocupa una de las diagonales de la composición a la que acompaña, en el vértice superior izquierdo, el logotipo de la marca y la leyenda *Lingerie de femme* (lencería de mujer).

Es una imagen que interpela a nuestras motivaciones más profundas, una imagen directa, realizada por un código lumínico que ensalza las

cualidades del producto que quiere transmitir. La ausencia de razonamiento lógico se sustituye aquí por un proceso de identificación entre la modelo y las posibles compradoras del producto. Henry Ford solía decir que él no

vendía coches sino satisfacciones. De igual modo, la publicidad actual no vende mercancías, sino deseos: pies bonitos por zapatos, figuras elegantes por vestidos, exclusividad por imagen de marca, cuerpos perfectos por alimentos y dietas...

La tiranía de la imagen publicitaria ha hecho que las audiencias se sientan mesmerizadas por la belleza de determinados anuncios que, privados de toda lógica y razón, cautivan a los consumidores por su alto contenido de información visual (Pino, 1991). Este bestiario icónico que despliega ante nosotros el discurso publicitario constituye una nueva *paideía*, un eficaz instrumento para fomentar el consumo y el consumismo de las poblaciones.

No vivimos en un espacio puramente físico sino también simbólico (lenguaje, mitos, religión...) y nuestra capacidad intelectual y de juicio crítico se ha visto mermada por los discursos audiovisuales en donde la imagen contiene toda la primacía y estatuto de lo real. La retórica de la imagen forma parte del discurso invisible del discurso publicitario. Éste encierra una enorme paradoja: pese a su omnipresencia es totalmente invisible. La publicidad como discurso deliberadamente eufórico tiene una estructura y funcionamiento oníricos: las imágenes, así como el resto de los signos que se dan cita en cualquier anuncio no están sólo para explicar o demostrar sino para conmover apelando a nuestras motivaciones y deseos sean o no confesables. Hay dos imágenes porque también hay dos miradas: la física y la simbólica. La primera –la imagen que se ve– atiende a la contemplación del signo-producto en la bidimensionalidad del texto publicitario. La otra –la imagen que se esconde– nos incita a identificarnos con el poder, el éxito, el erotismo, la fama... (Correa, 1995). El

La publicidad actual no vende mercancías, sino deseos: pies bonitos por zapatos, figuras elegantes por vestidos, exclusividad por imagen de marca, cuerpos perfectos por alimentos y dietas...

imaginario social de la publicidad permite ver determinados aspectos de la realidad pero impide ver otros. Su lado visible es un discurso sobre los objetos, pero su cara oculta legitima todo un sistema social y económico en donde no hay actividad alguna que se instruye a las personas de forma más sutil y hábilmente como en la necesidad superflua de consumir.

La imagen de nuestro ejemplo de referencia en la ilustración 2 es una imagen enfática, una imagen ontológica según Peninou que aparece en primer plano, sin ambientación, sin personajes y con un texto que se limita al nombre de la marca (Peninou, 1976). El uso de esta imagen y de toda la retórica visual publicitaria contiene invariablemente un hecho ideológico: el confiarse a un universo de cosas que jamás deben desilusionar a los receptores de los mensajes o, lo que es lo mismo, oír lo que

se quiere oír y ver lo que se quiere ver (Pignotti, 1976).

Hay en esta imagen otra característica básica: su mayor iconicidad frente al ejemplo de la primera ilustración es un ejemplo del reinado del *look*. Ser imagen es poseer valor de cambio, cotizarse en el mercado visual. Éste es un principio básico de la iconografía publicitaria: ser es ser una imagen seductora, ser deseado por las miradas de los demás (González Requena, 1988). Ahora bien, la retórica de la imagen no necesita una cantidad determinada de argumentos convincentes como en el caso de la *inventio* lógica. La iconografía publicitaria descansa su estructura retórica bien en las imágenes originales y paradójicas que provocan el escándalo visual o bien en los estereotipos como fórmula comunicativa.

3. La estereotipia visual en los mensajes publicitarios

Un estereotipo es una imagen convencio-

nal o una idea preconcebida. Se trata de una concepción popular sobre un grupo de personas y constituye una forma de categorizar grupos de gentes de acuerdo con sus apariencias, comportamientos y costumbres (McMahon y Quin, 1997). Los estereotipos refuerzan los prejuicios y convicciones que tenemos sobre los objetos, las clases sociales, instituciones e incluso sobre nosotros mismos (nuestro grado de aceptación o autoestima están afectados por convicciones estereotipadas).

Las imágenes estereotipadas se situarían entre la realidad y la percepción provocando una orientación selectiva y distorsionada de la propia realidad. A pesar del carácter aprendido de los estereotipos, una de sus funciones sociales más relevantes es servir a los intereses y necesidades de los grupos dominantes (Maisonneuve, 1974).

En la publicidad actual se recurre a los estereotipos por un doble motivo. Primero, por un imperativo netamente económico; el espacio en prensa para significar o el tiempo de televisión para emitir el anuncio es muy limitado y por tanto hay que recurrir a imágenes convencionales que sean descodificadas sin ningún tipo de dificultad por las audiencias. En segundo lugar, también la publicidad necesita los estereotipos como estrategia informativa porque las audiencias son emotivas antes que racionales: los signos se registran en el ámbito consciente pero los valores se quedan grabados a nivel inconsciente. El mesianismo publicitario evita todo enfrentamiento dialéctico con las audiencias y por eso recurre al estereotipo, ofreciendo la representación de un mundo feliz e ideal donde milagrosamente la vejez, la enfermedad, los cuerpos deformes y mutilados, la lucha de clases o los problemas sociales han desaparecido por completo.

El estereotipo publicitario funciona como un auténtico gatekeeper. Filtra las posibles propuestas visuales de los anuncios convirtiéndolos en canónicas y ortodoxas determinadas representaciones estandarizadas.

El estereotipo publicitario funciona como un auténtico *gatekeeper*. Filtra las infinitas variantes de un número también ilimitado de propuestas visuales de los anuncios que quedan así proscritas del repertorio visual, haciendo ortodoxas y canónicas otras representaciones estandarizadas: el atleta negro, una puesta de sol, la playa solitaria, la mujer rubia y enigmática... Una iconografía seductora que sostiene, como antes apuntábamos, la creación de un mundo perfecto que sólo existe en la publicidad alimentando los mitos de la sociedad del deseo y que nos condiciona de una forma sutil y autoritaria. Por una parte su acción es latente, bien a través de imágenes estereotipadas o incluso subliminales y, por otra, es una forma autoritaria porque restringe otras fórmulas comunicativas que no estén encaminadas a lo que nos sugiere el nombre del caballo de Calígula, *Incitus*, espoleta de un movimiento continuo destinado hacia la adquisición

de objetos dentro de uno de los mitos más sólidos de nuestra contemporaneidad (el consumo sin fin) y uno de los axiomas que sostienen los pilares de la economía de mercado (todo lo que es producido debe ser también consumido).

Ya no existe en la publicidad actual la *inventio* lógica porque no es necesaria. Consumimos imágenes porque consumir es el signo de los tiempos. La retórica de las imágenes publicitarias, como todos los discursos audiovisuales se dirigen al hemisferio cerebral derecho, emocional e intuitivo (McLuhan y Powers, 1992) en detrimento de los argumentos de la *inventio* lógica propios del hemisferio izquierdo, racional y sistemático. Ver es ya comprender y no hace falta ningún esfuerzo intelectual ni un mínimo de juicio crítico para decidir porque ya está todo decidido. Hace ya tiempo que la con-

cepción racionalista del mundo, característica definitoria de la modernidad, ha dado paso a una concepción más híbrida donde la razón y el progreso aparecen debilitados, donde se acusa un multiculturalismo evidente y se observa una primacía de la estética sobre la ética, factores esenciales, entre otros, de lo que se ha denominado la Postmodernidad (Pérez Gómez, 1998).

Pensemos además que las imágenes no hablan idiomas. Su lenguaje es universal. ¿No es el instrumento perfecto para dirigirse a distintos sectores de las poblaciones y a poblaciones culturales y geográficamente distantes entre sí? En una sociedad total que se rige bajo los postulados del pensamiento único –el mercado como primer principio (Estefanía, 1998)– todos los habitantes de este planeta somos consumidores potenciales. Los creadores de imágenes y los productores de mercancías esgrimen con habilidad y técnica calculada el señuelo icónico para preservar sus intereses mercantiles. Y lo hacen con las imágenes estereotipadas de la publicidad, arte burgués que vende producto a través de signos.

Liquidando todos los Espartacos, los señores de la «aldea global» han impuesto un nuevo orden (Pasquali, 1993). En este nuevo orden, los desheradados de la tierra no tendrán

jamás cabida en este espejo de Narciso que es la publicidad.

5. Referencias

- BARTHES, R. (1990): *La aventura semiológica*. Barcelona, Paidós.
- CORREA, R.I. (1995): *La imagen que se esconde*. Huelva, AIQB.
- DEL PINO, A. (1991): *La cara oculta de la publicidad*. Madrid, Ediciones de las Ciencias Sociales.
- ECO, U. (1986): *La estructura ausente*. Barcelona, Lumen.
- ECO, U. (1990): *Apocalípticos e integrados*. Barcelona, Lumen.
- GONZÁLEZ REQUENA, J. (1988): *El discurso televisivo: espectáculo de la postmodernidad*. Madrid, Cátedra.
- GUBERN, R. (1989): *La imagen pornográfica y otras perversiones ópticas*. Madrid, Akal.
- MAISONNEUVE, J. (1974): *Introducción a la Psicociología*. Madrid, Morata.
- McLUHAN, M. y POWERS, B.R. (1980): *La aldea global*. Barcelona, Gedisa.
- McMAHON, B. y QUIN, R. (1997): *Historias y estereotipos*. Madrid, De la Torre.
- PASQUALI, A. (1993): «Bienvenida Global Village», en *Intermedios*, 8.
- PENINOU, G. (1976): *Semiótica de la publicidad*. Barcelona, Gustavo Gili.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- PIGNOTTI, L. (1976): *La supernada*. Valencia, Fernando Torres.
- SABORIT, J. (1988): *La imagen publicitaria en televisión*. Madrid, Cátedra.
- VICTOROFF, D. (1983): *La publicidad y la imagen*. Barcelona, Gustavo Gili.

• **Ramón Ignacio Correa García** es profesor del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva.

Las figuras terroríficas de la televisión y la mitología en los sueños Televisión, sueños y angustia en los niños

Jaime Gordo Sánchez
Huelva

El presente artículo expone el desarrollo y las conclusiones de una investigación realizada entre escolares de 4 a 10 años en la que se estudió la incidencia de la televisión en los sueños de angustia infantiles. Se investigó fundamentalmente el origen de las figuras terroríficas que aparecen en los sueños de angustia, su vinculación con la televisión, la evolución en función de la edad y las diferencias en relación al sexo.

A lo largo del desarrollo evolutivo infantil y más allá de consideraciones psicopatológicas, es interesante observar que se producen en todos los niños sueños de contenido angustioso (Sauri, 1976). Desde una perspectiva psicoanalítica, estos sueños ponen de manifiesto ciertos conflictos que afectan al sujeto infantil en su proceso madurativo. Fundamentalmente se trata de conflictos edípicos y de tendencias que sufren el efecto de la represión; por otra parte, resulta evidente que ciertos acontecimientos traumáticos pueden ser generadores de sueños repetitivos de angustia.

El objetivo de nuestra investigación fue conocer la incidencia de este tipo de sueños en las distintas edades, los conflictos puestos en juego y sobre todo la influencia de la televisión, así como de otros factores culturales: mitología popular, cuentos, etc., en estos contenidos oníricos.

1. Breve referencia a los estudios realizados sobre el tema

Los estudios que sobre esta temática conocemos se centran bien en los sueños en general o de forma parcial en algún aspecto de los mismos. Así, sobre los sueños en los niños es obligado hacer referencia al trabajo de J. Piaget (1947). Hay un estudio similar sobre este tema, realizado con niños españoles, que nos puede servir de referencia y punto de partida. Nos referimos a la tesis doctoral *Los sueños en la infancia*, realizado en 1972 por M. Valcarce. Esta autora se vale de un modelo de entrevista y de dibujos para analizar el tipo de sueños de los niños y las ideas que éstos tienen respecto de la procedencia y naturaleza del fenómeno onírico. Su enfoque piagetiano va dirigido fundamentalmente a analizar algunos aspectos cognitivos de la relación del niño con sus sueños. Sin embargo su metodología y algunas

de sus aportaciones pueden ser de gran utilidad en el planteamiento de nuestro trabajo.

2. Objetivos

Podemos concretar los objetivos de nuestra investigación en los siguientes puntos:

- Determinar la influencia de la televisión en la creación de las figuras terroríficas que aparecen en los sueños de angustia infantiles.
- Conocer la temática de estos sueños y las posibles diferencias en función del sexo y la edad.

Concretando un poco más nuestra investigación, exponemos las hipótesis que pretendemos confirmar:

- Todos los niños, en mayor o menor medida tienen sueños de angustia.
- Este tipo de sueños tiene conexión con las fobias diurnas y son representativos de una conflictividad subyacente.
- Estos contenidos oníricos están influenciados por ciertas manifestaciones de la cultura popular que llegan al niño fundamentalmente a través de la televisión.

3. Trabajo de campo

Para la realización de nuestro trabajo partimos del estudio de J. Piaget sobre los sueños infantiles, que constituye un capítulo de su libro *La representación del mundo en el niño*. Allí establece Piaget tres etapas, que a nivel cognitivo describen la relación del niño con sus producciones oníricas. Plantea con respecto a los sueños cuatro cuestiones: origen del sueño, órgano del sueño, lugar del sueño y razón de la existencia de los sueños. Las respuestas por él obtenidas son distribuidas en tres etapas diferentes:

- *De 5 a 6 años*: El niño cree que el sueño viene de fuera, que se sitúa en la habitación y que por eso se sueña con los ojos.
- *De 7 a 8 años*: El sueño viene de la cabeza, del pensamiento, de la voz. Pero el sueño

está en la habitación, delante de nosotros. Se sueña con los ojos: se mira un cuadro exterior. Esto no quiere decir verdadero: el sueño es falso, pero consiste en una imagen que existe en el exterior.

- *De 9 a 10 años*: El sueño viene del pensamiento, está situado en la cabeza (o en los ojos) y se sueña con el pensamiento, o también con los ojos, pero interiormente.

4. Elección de la muestra

Seleccionamos para nuestro trabajo 168 niños/as de diferentes centros educativos de Madrid durante el curso 93/94, con edades comprendidas entre los 4 y 10 años, quedando distribuidos de la siguiente forma (cuadro I):

EDAD	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL
4-6 años	28	28	56
6-8 años	28	28	56
8-10 años	28	28	56
TOTAL	84	84	168

Cuadro I: Distribución de la muestra por edad y sexo.

5. Aplicación de la entrevista a la población seleccionada

La entrevista, dado que sigue un método clínico no tiene un carácter rígido en su aplicación, no obstante, existen una serie de cuestiones a las que el niño debe responder:

1. ¿Sabes lo que es soñar?
2. ¿Quieres contarme algún sueño tuyo? (sueño espontáneo).
3. ¿Crees tú que los sueños vienen de algún sitio?
4. ¿Qué te sirve para soñar?
5. Fábula del sueño bonito: «Un niño se levantó un día diciendo que había soñado algo muy hermoso. ¿Qué crees tú que podía haber soñado?».
6. Fábula del sueño feo: «Un niño se levantó un día diciendo que había soñado algo muy feo. ¿Qué crees tú que podía haber soñado?».

6. Tratamiento de los datos

El número de sueños analizados es superior al número de niños, dado que se pedía a cada uno que narrase un sueño espontáneo y uno feo. No obstante, no todos los niños verbalizaron ambos sueños, mientras que algunos cuentan más de un sueño para cada tipo. El número total de sueños lo podemos ver en el cuadro II:

EDAD	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL
4-6 años	24	35	59
6-8 años	45	47	92
8-10 años	41	41	82
TOTAL	110	123	233

Cuadro II: Número total de sueños por edad y sexo.

Los niños en edades comprendidas entre los 4 y 6 años son los que menos sueños cuentan, asimismo, es prácticamente el único grupo donde aparece la categoría de «rechazo», 9 niños y 9 niñas.

La distribución por tipo de sueños queda reflejada en el cuadro III:

EDAD	SUEÑO ESPONTANEO		SUEÑO FEO		TOTAL
	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS	
4-6	11	14	13	21	59
6-8	22	21	28	26	92
8-10	19	18	22	23	82
total	52	53	63	70	233

Cuadro III: Distribución por el tipo de sueño.

Las respuestas obtenidas se han agrupado bajo el calificativo común de agresiones en dos grandes apartados: quiénes las provocan (Cuadro IV) y quiénes las sufren (Cuadro V), que a su vez las hemos distribuido en las siguientes categorías:

Agresiones:

1. Quiénes las provocan:

- Seres antropomórficos de la mitología popular.

- Personajes de ficción de televisión y cine.

- Animales.

- Personas.

- Catástrofes naturales.

2. Quiénes las padecen:

- Personales.

- Familiares.

- Otras personas.

- Propiedades.

7. Análisis de los resultados y primeras conclusiones

En principio podemos decir que en todas las edades hay un mayor porcentaje de sueños de angustia en niñas que en niños. Esto es especialmente notorio en las edades más

tempranas y tiende a igualarse conforme avanzamos en edad.

A partir del segundo período desaparecen los rechazos, los niños comentan rápidamente sus sueños de angustia incluso sin la necesidad de la fábula del sueño feo. No obstante, el número de respuestas también resulta masivo ante la fábula.

En los primeros años la angustia aparece canalizada hacia contenidos de devoración provocada por personajes de ficción como dragones, lobos, drácula, brujas, etc. Esta temática se mantendrá en las siguientes etapas aunque con menor intensidad.

El número de sueños con contenidos de animales resulta mayor entre los varones que entre las hembras. Todo lo contrario de los sueños con temáticas de separación familiar, aquí son las mujeres las que parecen expresar más directamente su miedo a perderse o a separarse.

Es de destacar a esta edad la importancia del miedo a las brujas, que irá descendiendo con la edad hasta hacerse inexistente a los diez

años. Las brujas son personajes de cuentos, esto abunda en la hipótesis de que las primeras figuras de terror son originarias de los cuentos y la tradición oral. El papel que estas historias cumplen como vía de escape a tendencias infantiles difíciles de controlar ha sido abordado detenidamente por B. Bettelheim en su libro *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*.

En la segunda etapa, el número de sueños referentes a animales es mayor entre niñas que entre los niños. A esta edad aumenta también significativamente el número de sueños referentes a personajes de televisión. Esto es sobre todo significativo con respecto a los niños.

Los sueños con contenidos provenientes de cuentos y mitología popular permanecen en la segunda etapa. Sólo resulta significativa la disminución de la aparición del personaje de la bruja. En cuanto a los sueños con contenidos de seres de ficción procedentes de la televisión aumentan de forma importante.

El apartado de sueños con contenido de

accidentes personales y familiares resulta realmente significativo en este segundo período y mayor en niños que en niñas.

En la tercera etapa predominan otra vez los sueños con figuras procedentes de cuentos y leyendas populares, curiosamente el número de personajes procedentes de la televisión disminuyen. Sugerimos la hipótesis, para explicar esta situación, de que los niños a esta edad mantienen, ante los programas visualizados, una actitud de distanciamiento que les permite reconocer su carácter ficticio, mientras que permanecen en el recuerdo las antiguas angustias infantiles, que son las que afloran en el momento de nuestro interrogatorio.

Por otra parte, la distinción entre las figuras terroríficas procedentes de la televisión y las procedentes de cuentos resulta en cierto modo artificial ya que las segundas han sido recogidas por las primeras con gran frecuencia. Aún así, la influencia de la televisión resulta determinante, ya que los niños relacio-

AGRESIONES ¿QUIÉNES LAS PROVOCAN											
4/6	Nº	Mitología popular		Personajes TV		Animales		Personas		Cápsulas	
		Niño	Niña	Niño	Niña	Niño	Niña	Niño	Niña	Niño	Niña
	10	18	4	5	3	3	2	3	-	-	
	T I P O S	brujas 3 monst. 6 fantas. 3 dragón 1 arbitrio *	brujas 5 monst. 3 fantas. 3 dragón 8 hombre saco 1	mazing. dinos. naves. pers. TV	dinos 3 Freddy	araña 2 lobo pantera perro serpen.	hno 4 vno 2 serpien. tigre	asesino	hombres feces. hombres con cabezas.		
	10	23	12	1	3	7	-	3	2		
	T I P O S	fantas. 6 brujas 2 dragón 2 monst. 1	monst. 8 brujas 7 fantas. 5 arbitrio 6 dragón. gigant. Franken.	Freddy 3 gigant. 2 marota. 3 robot King-K Franken. pers. TV	Freddy 2 películas de miedo	serpie 2 araña	araña 2 serpie 2 liburón perro lobo		hombre mal. hombre tas mujer deform.	fuego volcán	
	10	7	4	4	2	7	-	1	-		
	T I P O S	dracula 4 fantas. 4 monst. 3 dragón 2 demon.	monst. 4 fantas. 4 dracula	Freddy marción. King-K. hombre lobo.	Freddy 3 películas de miedo	serpien. liburón	liburón serpien. saco loro perro tigre		mujer que me hace comer hormigas		huracán.

Cuadro IV: Quiénes provocan las agresiones.

nan de forma espontanea sus pesadillas con la visión de películas de miedo.

Se mantiene muy alto el número de sueños con temática de accidente en esta tercera etapa. Con frecuencia los padres están implicados en estos accidentes. Esto parece estar relacionado con tendencias agresivas dirigidas a los padres que no resultan fáciles de elaborar.

El lugar que entre los 4-6 años era ocupado por brujas, parece ser reemplazado posteriormente por «hombres malos» y «mujeres malas». En general, en los más pequeños, los agentes terroríficos suelen ser objetos inanimados y animales. Con la edad los personajes humanos aparecen en mayor número.

Desarrollando un poco más específicamente la relación de la televisión y los sueños de angustia, nos interesa resaltar dos cuestiones. En primer lugar, creemos que más allá de la discusión sobre si son las figuras terroríficas de los cuentos, de la mitología popular, o la de la televisión, las que aparecen en los sueños de angustia infantiles, es importante señalar las temáticas conflictivas que cada una de estas representaciones esconden. Así, no es tan de-

terminante si un niño sueña con un robot o con el hombre del saco, sino el hecho de que en ambos casos se manifiesta una mismo contenido profundo e inconsciente cuya representación cambia. Desde esta perspectiva, ambas figuras permitirían la elaboración de idénticos conflictos propios del desarrollo infantil. Las figuras terroríficas de la televisión tendrían en esta perspectiva un carácter positivo, ayudarían a representar conflictos internos difíciles de sobrellevar, tales como las agresividades edípicas, los celos, etc.

La segunda cuestión, que quizás parezca resultar contradictoria con la anteriormente expuesta, se sitúa, sin embargo, en otra perspectiva. De algunas de las respuestas dadas por los niños a nuestras preguntas sobre las figuras terroríficas de sus sueños, nos ha sido constatada la idea de que la televisión introduce en el mundo infantil un nivel de violencia que resulta difícil de metabolizar y que los niños relacionan de forma espontánea con sus sueños. Esta violencia crearía un nivel de angustia que ya nada tendría que ver con una conflictividad interna. Desde esta perspectiva la televisión, no tendría el carácter formador y catárti-

AGRESIONES / QUIÉNES LAS SUFREN									
		Personales		Familiare		Propiedades		Otras cuestiones	
		Niño	Niña	Niño	Niña	Niño	Niña	Niño	Niña
4/6	Nº	1	1		1	-	1	-	-
	T I P O S	La pegan a la mamá	Se pelean		Padres		Se quemó la casa		
6/7	Nº	10	3	5	1	1	3		1
	T I P O S	Le ahogan Le quemán Le tiran Se la caen los dientes	Le ahogan a mamá	Padres Hermanos Madre	Madre	Robos en la casa	Robos en la casa Robos en juguetes		Muerte de alguien
8/10	Nº	5	2	4	6		2		-
	T I P O S	Le matan Le tiran el río Le espanta una ciudad Le ahoga el tren	Le ahoga Se ahoga Le ahoga el tren	Hermano Madre Familia	Madre Hermano Familia		Robos en la casa	Muerte de alguien	

Cuadro IV: Quiénes sufren las agresiones.

co que Bruno Bettelheim atribuye a los cuentos de hadas, muy al contrario, el medio televisivo podría convertirse él mismo en un elemento generador de angustia.

Referencias

AJURIAGUERRA, J. (1975): *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona, Masson.
 AJURIAGUERRA, J. y MARCELLI, D. (1982): *Manual de psicopatología del niño*. Barcelona, Masson.
 BEAUCHESNE, H. (1979): *Psicopatología del niño y del adolescente*. Madrid, Paraninfo.
 BLEICHMAR, E. (1981): *Temores y fobias*. Buenos Aires, Paidós.
 BETTELHEM, B. (1980): *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona, Crítica.
 DOWLING, S. (1981): «Los sueños y el soñar en relación

con el trauma en la infancia», en *Revista de Psicoanálisis*, XXXVIII, 6. Buenos Aires.
 FREUD, S. (1972): *Sueños con temas de cuentos infantiles*. Madrid, Biblioteca Nueva.
 GARMA, A. (1990): *Tratado mayor del psicoanálisis de los sueños*. Madrid, Tecnipublicaciones.
 HASLAN, D. (1985): *Trastornos del sueño infantil*. Barcelona, Martínez Roca.
 LEBOVICI, S. y OTROS (1989): *Tratado de psiquiatría del niño y del adolescente*. Madrid, Biblioteca Nueva.
 SAURI, J.J. (1976): *Las fobias*. Buenos Aires, Nueva Visión.
 VALCARCE, M. (1972): *Los sueños en la infancia*. Tesis doctoral.
 VALLEJO RUILOBA, J. (1993): *Introducción a la psicopatología y a la psiquiatría*. Barcelona, Científicas y Técnicas.
 ZAK DE GOLDSTEIN, R.: «Los cuentos de hadas, mitos estructurantes en nuestra cultura», en *Revista de Psicoanálisis*. Buenos Aires.

• **Jaime Gordo Sánchez** es profesor del Departamento de Psicología de la Universidad de Huelva.



Forges, para El País, 26-XII-97



COMUNICAR

Miscelánea

Informaciones

Fichas didácticas

Plataformas

Apuntes

Reseñas



Actualidad

I n f o r m a c i o n e s

Celebradas las III Jornadas de Educación en Medios en Baeza (Jaén)

Usos didácticos de la comunicación digital

La transformación de los sistemas tradicionales de transmisión de mensajes merced a las nuevas tecnologías digitales está modificando el funcionamiento de los medios de comunicación, así como los comportamientos de las audiencias. Esta sugerente temática ha sido el motivo central de las Jornadas celebradas por la Comisión Provincial en Jaén del Grupo Comunicar en la Universidad Internacional de Andalucía en su Sede «Antonio Machado» de Baeza durante el pasado mes de diciembre. Con la asistencia de autoridades educativas provinciales y locales se dio comienzo a esta tercera convocatoria que congregó a un entusiasmado público formado por docentes en activo, periodistas de dis-

tintos medios y universitarios de últimos ciclos de carrera. En el plantel de



ponentes, hay que apuntar necesariamente la calidad y el nivel profesional de los participantes: Agustín Ruiz, director técnico de la Cadena Ser; José Manuel Pérez Tornero, de la Universidad Autónoma de Barcelona, J. Ignacio Aguaded, de la Universidad de Huelva, Enrique Martínez, del IAEE de Almería, Felipe López del CEP de Granada, Lola Álvarez de Supercable, etc. Las temáticas analizadas pusieron en evidencia los profundos cambios que la digitalización va a traer en las comunicaciones y las audiencias. Destacaron especialmente: «Digitalización y democratización en la comunicación», «El futuro de la radio digital», «El reto de las nuevas tecnologías en los modernos sistemas educativos», etc.

Celebradas las VI Jornadas Didácticas de Medios de Comunicación en Huelva

Periódicos en el aula

Organizadas por la Comisión Provincial de Huelva del Grupo Comunicar en Huelva, el pasado mes de noviembre se celebró la sexta convocatoria de las jornadas que cada año se dedican al uso de los diferentes medios de comunicación en las aulas. Este año, después del análisis de años anteriores del cine, la publicidad, la televisión, etc. se centraron en la explotación didáctica de los periódicos. La actividad, en la línea de las anteriores, tuvo un marcado carácter de iniciación y se basó tanto en el desarrollo de conferencias, como

en dinámicas más participativas como



mesas redondas, talleres, seminarios, elaboración de proyectos didácticos para el aula. Entre los ponentes participantes en este curso destaca M. Ángel Vázquez Medel, de la Facultad de Comunicación de Sevilla; J. Ignacio Aguaded, de la Universidad de Huelva y director de COMUNICAR; y Fernando Merchán, director del diario «Huelva Información». Además se desarrollaron talleres de análisis crítico, elaboración de prensa escolar y producción informatizada de un periódico, aparte de visitar instalaciones de este diario provincial.

Actualidad

Informaciones

Celebrado en Sevilla en noviembre

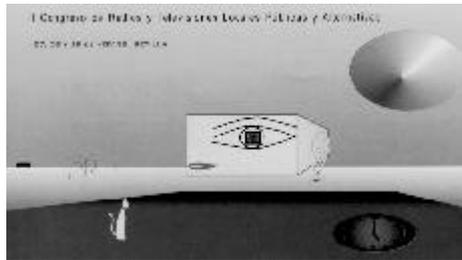
II Congreso de Radios y Televisiones Locales Públicas y Alternativas

De la mano de expertos como Antoni Esteve, Enric Sopena, J. Carlos Alarcón, Manuel Chaparro, M. Ángel Vázquez, Agustín Matilla, Rafael Roncagliolo, Luis Miguel Martínez, Isabelle Mariani, Carlos Henríquez y J. Ignacio Aguaded, durante los días 27, 28 y 29 de noviembre de 1998, ha tenido lugar en Sevilla el II Congreso de esta dinámica Asociación de Emisoras Municipales de Radio y Televisión de Andalucía. Entre los las ponencias, fueron desarrolladas temáticas de candente actualidad como «Mo-

delos de redes y servicios alternativos de distribución de programas vía satélite», «Internet como medio de comunicación», «El compromiso social de los medios de comunicación», entre otros muchos temas interesantes por su gran impacto social. Como

punto de interés se puede mencionar las emisiones simultáneas de las conferencias mediante Internet. Además se celebraron distintas exposiciones paralelas de equipamiento de radio y televisión organizadas por EMA-RTV. Las sesiones

se celebraron en las salas de la Diputación Provincial de Sevilla, con asistencia de participantes de emisoras municipales de todo el Estado, especialmente de localidades andaluzas. Para más información de la Asociación dirigirse a: ema@interbook.net; teléfono: 95-4560660/4713.



En Toronto (Canadá)
Conferencia Mundial
en el 2000

«Los medios, los jóvenes y los niños» se darán cita al inicio del nuevo milenio en la Conferencia Internacional que se realizará en Toronto (Canadá) entre los días 13/17 de mayo del 2000. El contenido del programa estará enfocado desde tres pilares de fundamentales: producción y financiación, distribución y acceso, y medios de comunicación. El Summit está coordinado por la Alianza de Televisión y Niños y el Proyecto de Comunicación Jesuita. El soporte corre a cargo de «The Ontario Association for Media». Para más información, dirigirse a: www.summit2000.net; E-mail: summit2000@interlog.com.

Celebradas en Barcelona por Primeras Noticias
I Jornadas de Cine y Educación

El Centro de Comunicación y Pedagogía del veterano Colectivo «Pri-

meras Noticias» de Barcelona, en su línea de potenciar las actividades relacionadas con el uso didáctico del cine, potenciado en las últimas temporadas con la publicación de guías didácticas para el visionado de films de actualidad, desarrolló el pasado mes de noviembre unas Jornadas dedicadas al cine y la educación en la que se dieron cita profesores, periodistas y gentes del cine, a través de ponencias, proyecciones de películas, debates, visitas culturales, etc. En las Jornadas fueron analizadas películas como «El perro del hortelano», «Los últimos días del Edén», «Mambi», etc. contando con la participación de profesionales del cine.



Actualidad

I n f o r m a c i o n e s

Celebradoo un Fórum de Educación y Televisión en Barcelona en septiembre

Educación con la televisión, educar para el futuro

Organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de Barcelona se realizó en Barcelona el «I Fòrum d'Educació i Televisió».



El Fórum ofreció conferencias, talleres, experiencias, comunicaciones, presentación de materiales, etc.

El en-

cuentro reunió a más de 120 periodistas y profesores especializados de Cataluña de todos los niveles educativos, que durante 4 días debatieron sobre la relación entre el mundo de la educación y la televisión.

El objetivo principal de este Fórum era promover un debate sobre la necesidad de una educación específica en comunicación y en particular en televisión. Al mismo tiempo, dio a conocer experiencias educativas en el campo de la comunicación audiovisual y en concreto de la televisión, mostrando las posibilidades educativas de los medios audiovisuales. Otro objetivo del Fórum fue fomentar el encuentro entre el profesorado, los periodistas y todas las personas interesadas en la educación y la comunicación. En definitiva, se creó un foro

de debate, que desde la organización se alentó a continuar una vez finalizado el Fórum. Más de 24 experiencias y comunicaciones presentadas por profesores y periodistas nos mostraron que hay otro camino para educar con los medios y en los medios de comunicación lejos de posiciones integradas o apocalípticas.

El Fórum contó con el apoyo y la ayuda del Grupo de fundaciones FUS, así como del Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC), organismo de reciente creación. También colaboraron los canales públicos, Televisió de Catalunya (TV3) y Televisión Española (TVE). El próximo Fórum de Educación y Televisión se tiene previsto realizar en el año 2000.

Jornadas sobre Televisión y Educación en el Guggenheim de Bilbao

Pinocho en el laberinto. Del lapicero al zapping

En el Museo Guggenheim de Bilbao, durante los días 17 y 18 de septiembre de 1998, se celebraron unas interesantes Jornadas de reflexión y debate sobre la televisión y educación, a raíz de la franja de televisión educativa «Ikusgela», que patrocina el Departamento de Educación del Gobierno Vasco. El colectivo organizador fue Pausoka, siendo las sesiones emitidas por la Televisión Pública Vasca a lo largo de todo un curso escolar. El principal objetivo de estas Jornadas se fundamenta en la necesidad de reflexionar, con el apoyo de cualificados expertos, sobre los

principios básicos de la televisión, especialmente en el contexto actual del auge de las plataformas de televi-



sión educativa. En este sentido, el título «Pinocho en el laberinto» recoge el sentido que desarrollaron estas jornadas en las que participaron tanto profesionales del medio televisivo, como del ámbito educativo. Entre los ponentes participantes hay que destacar la presencia de Bernard Luskin, J. Manuel Pérez Tornero, Robert Winter, Pilar Varela, Anna Home, Jordi Moral y representantes de las televisiones educativas del Estado y la comunidad iberoamericana: Pere Vila, Eduardo Francés, Carmen Santos y Concha de la Rasilla, esta última como representante de Canal Sur.

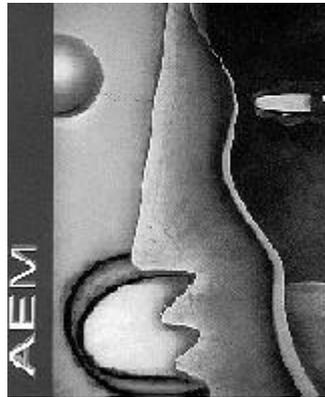
Actualidad

Informaciones

Encuentro en Setubal (Portugal) de AEM Del medio al multimedia

Durante este mes de febrero ha tenido lugar en Setúbal (Portugal) el 3º Encuentro de la Asociación portuguesa de Educación y Medios (AEM), colectivo de enseñantes y periodistas. Bajo el título de «Del unimedio al multimedia», este Encuentro ha pretendido trabajar sobre el impacto de las nuevas tecnologías en los medios de comunicación, divulgando programas y experiencias. Los objetivos principales han sido el debate sobre el impacto de las nuevas tecnologías en la sociedad, y en particular en la escuela. La divulgación de programas europeos de utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación ha proporcionado ha permitido crear intercambios entre profesionales de la educación y de la comunicación. El Congreso se desarrollará en tres días 3, 4 y 5 de febrero, impartándose conferencias, mesas redondas y paneles. Especialmente reseñables han sido las ponencias sobre

prensa y radio local, televisión, multimedia, etc. y las mesas redondas relacionadas con proyectos europeos de nuevas tecnologías, y las comunicaciones prácticas así como los paneles. Para los interesados en este 3º Encuentro pueden obtener mayor información, dirigiéndose por e-mail: np10ab@mail.telepac.pt.



14º Encuentro Internacional en Estrasburgo Audiovisual y escuela

La Asociación Europea para la Educación en los Medios Audiovisuales, en colaboración con el Consejo Internacional para los Medios Educativos celebran ya el 14º Encuentro de «Los audiovisuales y la escuela». Después de las últimas convocatorias de Italia, Suiza y Bélgica, es ahora en Estrasburgo donde se celebra esta conferencia internacional en la que además de pueden presentar producciones in-

fantiles en tres categorías (menos de 12 años, de 12 a 16 y de 16 a 19 años) en las siguientes temáticas: investigaciones sobre la televisión, intercambios y experiencias compartidas, festivales y centros de formación. Estos trabajos pretenden promover el uso de los medios por los alumnos, favoreciendo el intercambio entre los diferentes países que conforman el Consejo de Europa.

Organizado en Tours (Francia) Coloquio de Ciremia

La imagen tradicionalmente ha servido de instrumento privilegiado de comunicación, de soporte didáctico, por su carga emocional y simbólica. Dentro del programa de Ciremia (Centro interuniversitario de investigación de la educación para el mundo iberoamericano), acerca de los procesos históricos de transmisión de saberes en el mundo iberoamericano, se va a celebrar, entre los días 5 y 7 de marzo de 1999, el Coloquio Internacional de «Imagen y transmisión de saberes en el mundo iberoamericano» en la ciudad de Tours (Francia). En este Coloquio se pretende estudiar el funcionamiento histórico de la imagen y las estrategias de la socialización que entraña dicho funcionamiento. Este Coloquio se desarrollará a partir de tres ejes principales: la imagen en los procesos de educación (formales e informales); prensa e imagen (tipografía, infografía, fotografía; y por último, en el tercer eje, imagen y mensaje en las manifestaciones artísticas (cultas y populares), incluyendo el simbolismo visual de estas representaciones y ideologización de estas representaciones.

Para mayor información de se puede contactar con Ciremia, Institut d'Etudes Hispaniques et Portugaises, Université François Rabelais, 3 rue des Tanneurs, BP 4103, 37041 Tours Cédex (France), fax: 00 33 2 47 36 65 53; o por e-mail: ciremia@rabelais.-univ-tours.fr.

Mario Kaplún: El compromiso inquebrantable de Educar para la Comunicación

El reciente fallecimiento de Mario Kaplún ha provocado un fuerte impacto en el ámbito profesional de la comunicación y la educación. Pionero en el uso crítico de los medios, Mario es un punto de referencia obligado. Junto al editorial que ofrecemos en las primeras páginas, transcribimos aquí el informe que se ha hecho público en España.

«Comunicación es una calle ancha y abierta que amo transitar. Se cruza con compromiso y hace esquina con comunidad»
(Mario Kaplún).

Mario Kaplún nos ha dejado... Nos ha dejado su pasión, su sentido de la solidaridad, su modestia, su compromiso latinoamericano... Nos ha dejado una de las obras más importantes para el desarrollo de la Comunicación Popular en América Latina y clave también en el desarrollo de la «Educación para los Medios» en todo el mundo. Kaplún ha sido uno de los «prácticos-teóricos» más importantes que haya dado Latinoamérica. Su obra es la obra de un verdadero «maestro» (el único título académico «oficial» que acreditó a Mario fue el de maestro), más preocupado de transmitir su testimonio oral que de dejar una amplísima obra bibliográfica. No obstante, sus textos han inspirado la acción de miles de comunicadores populares y han guiado los procesos de trabajo de muchos profesores, también universitarios, que hemos tenido la suerte de ser alumnos y «modestos aprendices» de su ingente labor teórica y práctica. Entre esos textos, su obra *El Comunicador Popular* es un título clave, editado en Ecu-

ador por CIESPAL en 1985. (Su última obra se ha editado en España en este mismo año con el título «Una Pedagogía de la Comunicación» y supone una revisión actualizada del trabajo que sintetiza toda la filosofía y la praxis de su autor). Nacido en Argentina y nacionalizado uruguayo, su trabajo se ha plasmado en infinidad de cursos, talleres, seminarios, programas de radio y de televisión, realizados en Perú, Ecuador, Venezuela, Colombia, Costa Rica, Chile, Brasil, Argentina o Uruguay, por citar sólo algunas de las naciones en las que más trabajó. Además de conocer



desde dentro la radio, la televisión y la publicidad, Mario fue conocido en toda América Latina gracias a su programa educativo Jurado 13. Este programa se emitió desde comienzos de los 70 en más de 600 emisoras de radio de toda la región, programándose también en algunas emisiones para hispanos en Estados Unidos. Mario ha sido pionero de muchas cosas; entre otras, del diseño de una radio educativa inteligente, interesante, creativa y participativa y de la creación de metodologías didácticas de lectura crítica de los medios; además, fue el primero en incorporar en el currículum de una universidad latinoamericana la asignatura de Educación para los Medios. En 1995, Kaplún recibió el homenaje, en España, de profesionales de la Educación para los Medios de 4 continentes. Fue en el Congreso Internacional de Pedagogía de la Imagen de La Coruña «Pé d'Imaxe». Este reconocimiento unánime premiaba una larga y fecunda trayectoria profesional y, sobre todo, la inquebrantable coherencia intelectual y ética de nuestro Maestro.

Quienes participamos en mayo de este año, en el Congreso Internacional de Educación y Comunicación, celebrado en Sao Paulo (Brasil), encontramos a un Mario Kaplún lleno de proyectos, ilusionado, y abierto como siempre a la comunicación con

los más jóvenes. De nuevo tuvimos ocasión de volver a admirar su lucidez, su fuerza de ánimo, su inmensa capacidad intelectual, y esa posición ética ante la vida, a prueba de bombas... En octubre viajó a España. Aprovechando la circunstancia, el Grupo Comunicar había programado su participación en unos encuentros en Granada. También había previsto participar en un vídeo en el que, con la coordinación de la asignatura de Tecnología Educativa de la UNED, un grupo de jóvenes estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, querían plasmar una pequeña parte de su peripécia vital... Pero nada de esto fue posible ya. Mario conoció en España lo que él mismo llamó «noticias sombrías» acerca de su salud. Volvió a Montevideo de forma anticipada.

Antes de entrar en el quirófano, tuvo ocasión de transmitir su ánimo luchador y el sentimiento de verse arropado por las muestras de cariño de muchos amigos... de muchos «educadores». Desde su inquebrantable humanidad, Mario se lamentaba por no haber podido

atender a sus compromisos en España, y se excusaba por no haber podido grabar ese vídeo. Pero, en realidad, el mejor vídeo de Mario ya se había grabado, era toda su vida, su permanente testimonio y su presencia imborrable en el recuerdo de Ana, su infatigable compañera, en el de sus hijos y nietos...

Además, Mario sigue estando presente en la labor de sus miles de discípulos, directos o indirectos, en el trabajo cotidiano de todos los que siguen trabajando en las emisoras de radio, en las cadenas locales y regionales de televisión o en los talleres de lectura crítica de los medios que se extienden a lo largo de toda América Latina y del resto del mundo. La figura de Mario Kaplún ha resultado tan imprescindible en la Educación para los Medios, como lo han sido en campos afines las figuras de Paulo Freire o Célestín Freinet. Ahora más que nunca es importante decir que la «Educación para los Medios» busca la formación de ciudadanos libres, solidarios, y tolerantes y persigue la utopía de construir nuevas vías de acceso a la comunicación, a la medida de las personas, de su desarrollo cultural y educativo y

de Mario cobra nueva vigencia. La muerte de Mario Kaplún es una sacudida para todos aquellos que trabajamos en el campo de la Educación para los Medios y, sobre todo, nos obliga a rendirle el homenaje que él siempre nos habría exigido: trabajar sin dejar lugar al desaliento.

Firman este escrito los siguientes profesionales: Aguaded, José Ignacio; Aguilera, José María; Alonso, Manuel; Aparici, Roberto; Campuzano, Antonio; Castejón, Nuria; Cebrián, Mariano; Chaparro, Manuel; Correa, Ramón Ignacio; De la Torre, José María; Estevan, Pilar; F. Rasines, Julio; Fernández, Lourdes; Fernández Baena, Genaro; Ferrés i Prats, Joan; Fueyo, Aquilina; Fustes, Celia; García Galindo, Juan Antonio; García Matilla, Luis, Eduardo y Agustín; Gordo, Ignacio; Gutiérrez, Alfonso; López, Ana; Martínez, Luis Miguel; Moleiro, Antonio José; Monsiváis, Rosa Irene; Moya, Ana; Osuna, Sara; Pérez, Antonio; Pérez, Paco; Rivera, María José; Sierra, Francisco; Tucho, Fernando; Vázquez Freire, Miguel; Saéz, Víctor María.

Se suman además los siguientes colectivos e instituciones: Grupo Comunicar (colectivo andaluz de Educación en Medios), Apuma, Pé d' Imaxe, Tele K, Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia, Curso de Lectura de la Imagen de la Uned, Magister de Televisión Educativa de la Universidad Complutense de Madrid.



de una verdadera participación democrática. Kaplún descubrió hace ya muchos años que los medios podían ponerse al servicio de la educación, podían ser aprovechados para compensar las desigualdades sociales y promover una comunicación participativa, activa y crítica. El tiempo ha pasado y el mensa-

Plataformas

Francisco Casado Mestre

El Parque de las Ciencias de Granada participa en la formación del profesorado y en experiencias con los alumnos, en el mundo interactivo, organizando actividades, seminarios y conferencias, aplicando los medios interactivos de que dispone en todas sus instalaciones, estando diseñado para tener experiencias en los medios, avivando el afán de aprender y ayudarnos a comprender mejor el

mundo en que vivimos y adentrarnos en la comunicación humana a través de comprobar fenómenos físicos; jugar con la luz y el sonido, comprender el movimiento de la Tierra; experimentar con la electricidad... A través de los medios interactivos, se puede participar en experiencias inolvidables, se puede imaginar una colmena por dentro, un volcán, un tornado en miniatura, se puede seguir con una cámara el movimiento de distintos animales, se puede imaginar volar con un juego de espejos e incluso dar un paseo



por el Universo. Este Parque está organizado desde el universo hasta el hombre en cinco grandes espacios, desplazándonos a través del Cosmos hasta llegar al Planeta Tierra, adentrándonos en la biosfera, en donde la vida se manifiesta como el fruto de una larga evolución. A través del hombre como nexo de unión se pasa a los espacios de Eureka y Percepción, donde recorriendo sus salas podemos apreciar los

diversos fenómenos de la física, la mecánica, la óptica... El Parque también está abierto a exposiciones, utilizando las salas específicas y los talleres de ciencia donde se profundiza en temas de interés, promoviendo la cooperación con otros museos científicos europeos. Con enfoque novedoso se tratan temas de actualidad científica en ámbitos tan diversos como la realidad virtual, música y sonido, etc. Para más información, tfno.: 958/131900; fax: 958-133582, o bien a través de Internet: www.parqueciencias.com.

En la Universidad de Göteborg se ha realizado, bajo el título «Children and Media Violence», un trabajo de investigación sobre los niños y la violencia en los medios de comunicación. Este proyecto ha contado con el apoyo de la UNESCO y del Nordia Council

of Ministers. Esta investigación de carácter mundial recoge las experiencias producidas en los niños cuando son bombardeados diariamente por miles de escenas violentas en todos los medios de comunicación. Los resultados de esta investigación han sido publicados por la UNESCO, dentro de su Departamento Internacional sobre los Niños y la Violencia en los Medios de Comunicación, como libro anual de 1998. Ha sido editado en marzo de este año con el mismo título que el trabajo de investigación. El contenido de esta publicación investigativa está estructurada en ocho grandes bloques, donde se van desarrollando las distintas investigaciones realizadas en los distintos



países, los bloques son: Los niños y los medios en la agenda de la UNESCO, con investigaciones como «Los niños y las malas influencias de los medios», «Los niños y los medios», «Niños y violencia en los medios»; artículos de investigación realizados sobre «violencia

en televisión en Estados Unidos y Japón», «la naturaleza y el contexto de la violencia en la televisión americana», «los niños ante la agresión de los medios», «situación de los niños ante los medios»; trabajos de investigación como «la voz de los niños en los medios», «la influencia de los medios en los niños tanto en el ámbito urbano como rural», «los niños y la electrónica de los medios», «los niños ante los medios en Sudáfrica»; estudios sobre «los medios en el Mundo», «participación de los niños en los medios», con ejemplos de experiencias y actividades en los medios realizadas por los niños para la UNICEF, así como de claraciones internacionales de regulación, etc.

Plataformas

José Ignacio Aguaded Gómez

La Pedagogía de la Comunicación es un campo que vincula la educación, la tecnología y la comunicación desde una perspectiva interdisciplinaria. El proyecto de «Educación y Medios de Comunicación» que los profesores Gregorio Iriarte y Marta Orsini llevan a cabo en Cochabamba (Bolivia) pretende formar a niños, jóvenes y adultos en una lectura crítica de los medios de comunicación para desarrollarles la capacidad comunicacional y la creatividad para producir mensajes propios.

El Proyecto surge como una respuesta ante el poderoso influjo de los medios de comunicación y el desarrollo acelerado y vertiginoso de las nuevas tecnologías. Era necesario contribuir a la «actividad» de los receptores, incentivando el desarrollo de programas alternativos.

La iniciativa surgió en 1994 y en la actualidad el



Proyecto de Educación y Medios en Cochabamba (Bolivia)

Proyecto se encuentra desarrollado en dos decenas de centros de comarcas bolivianas de Tiraque, Colpcapirhua y especialmente Cochabamba, llegando ya sus mensajes a ocho Departamentos con grupos piloto de profesores que replican el Programa.

Los profesores participantes imparten a la semana dos horas de clase de la materia de comunicación, bien lo toman como eje transversal de todas las asignaturas. Además se realizan cursos talleres para el análisis crítico de los mensajes que nos transmiten los medios de comunicación. Así se ana-

lizan sugerentes temas como la globalización cultural, las multinacionales de la información, el uso del periódico en el aula, la producción de mensajes audiovisuales, la formación de la criticidad. Para mayor información: casilla 2419 de Cochabamba (Bolivia).

La Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid organiza para este año el primer

Máster de Televisión Educativa, para el análisis, diseño, producción y aprovechamiento social, educativo y cultural de programas de televisión para la educación. Los directores del curso son Mariano Cebrián Herreros y Agustín García Matilla, contando el curso con un total de 300 horas teóricas y 300 prácticas y por ello un cómputo global de 60 créditos. El comienzo ha sido desde el mes de diciembre de 1998 y su finalización está prevista para diciembre de 1999. El número de alumnos previstos es de 30, contemplándose becas para un total de 5 alumnos.

El Máster se centrará tanto en el conocimiento de las programaciones de televisión educativa existentes en diferentes países como en el diseño de programas de educación en materia de comunicación y educomunicación, desde una perspectiva multimedia. Asimismo, en este curso tendrán una especial importancia las programaciones dirigidas a los escolares y el público

Master de Televisión Educativa

infantil y juvenil.

La evaluación será continuada y cada alumno desarrollará un trabajo final

sobre diseño, análisis y propuesta de producción de programas que contará especialmente en la valoración de la actividad.

El profesorado del curso procederá especialmente de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense, aunque también acudirán otros expertos españoles y extranjeros que se han especializado en este campo de la televisión educativa y de servicio público. Además se contará con la colaboración de entidades como UNICEF de España y la Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana. El programa del Máster recoge unos amplísimos contenidos de tecnología educativa, aprendizaje e instrucción, comunicación educativa, televisión educativa, diseño de proyectos, modelos de televisión, gestión de una emisora, expresión audiovisual, investigación audiovisual, etc. Para más información, contactar en el tño. 91 3942148 ó e-mail: forotv@eucmax.sim.ucm.es.

Plataformas

José Ignacio Aguaded

Una de las colecciones del Grupo Comunicarmás veteranas y prestigiadas es sin duda la colección de «Murales Prensa-Escuela».



Con sus diez años de edición y su carácter totalmente gratuito han sido de los materiales que han funcionado como busque insignia de este Colectivo de profesores y periodistas andaluces. Además su originalidad radica esencialmente en ofrecer unos materiales sencillos con una atractiva estética dirigidos tanto a los alumnos de Educación Secundaria (el Mural), como a los docentes de los mismos (a través de la Guía Didáctica) que acompaña a todos los ejemplares, ofreciendo temas sencillos para el uso de los medios de comunicación en las aulas, con propuestas fácilmente realizables con pocos medios y mucha creatividad.

Los «Murales Prensa-Escuela» han analizado ya temáticas tan distintas como los periódicos escolares, la lectura crítica, la publicidad, el cine, el cómic, la te-

levisión, el conocimiento de la ciudad a través de los medios, las múltiples imágenes de la prensa, etc. El número 15, recientemente publicado, se dedica al conocimiento de los Derechos Humanos a través de los medios de comunicación, como homenaje a la celebración este año del 50º aniversario de la consagración universal de los derechos. Tanto la Guía como el Mural son un maravilloso canto a las libertades de los humanos, conquistados con esfuerzo y tesón de muchos siglos que en muchos países sigue siendo un reto a conseguir. Múltiples actividades con la prensa, la radio y la televisión acompañan el proceso descubrimiento de los Derechos en una secuencia lúdica y formativa simultáneamente, que se documenta con una completa Guía Didáctica.

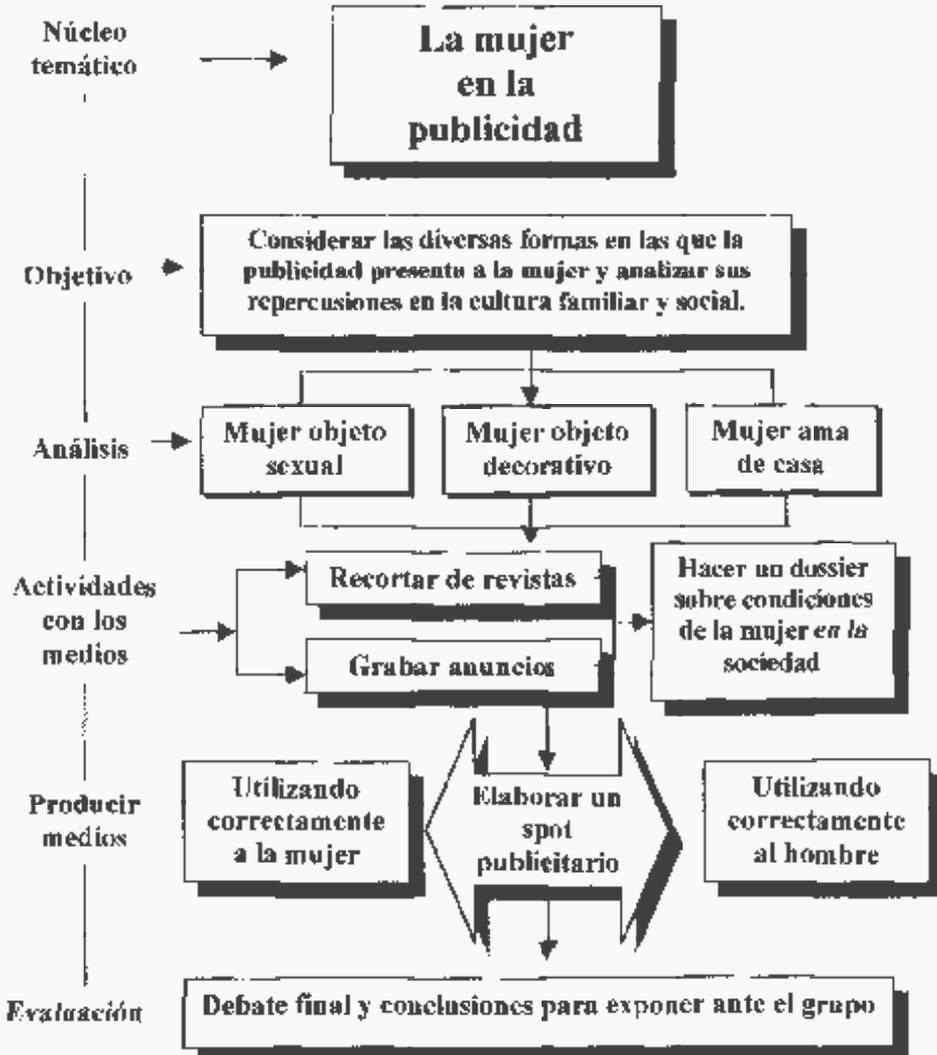


Universidad de Sevilla
Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías
 C/ Porvenir, 27. Edificio Corominas
 41013 Sevilla

Ficha didáctica

Ida Peralta Ferreyra

Mujer y publicidad



Apuntes

La paradoja del sofá-patata...

de «El factor fama» de Odina y Halevi. Barcelona, Anagrama, 1998



Apuntes

...(The Couch-Potato Paradox)

Textos: Enrique Martínez-Salanova; Dibujos Pablo Martínez-Salanova para COMUNICAR '98



Publicaciones

R e s e ñ a s

Lázaro Echegaray Eizaguirre

K

aplún propone un modelo de comunicación educativa basada en los denominados «modelos endógenos» que se muestran como alternativa a los factores negativos que presentan los «modelos exógenos». La idea del autor es llegar a una educación grupal y liberadora, una pedagogía del oprimido, una

educación para la democracia y un instrumento para transformar la realidad. El cambio de un modelo a otro radica en el cambio del proceso comunicativo realizado en las aulas. Éste se basará en una concepción dialógica que no pierda de vista el concepto de empatía. El modelo tendrá en cuenta la variedad y adecuación de los lenguajes del público al que está destinado: correspondencia de códigos, activación de la decodificación, congruencia del mensaje o estrategia de ruidos. La combinación adecuada de todos estos factores genera un mensaje formulado en función del objetivo que se quiere alcanzar. Se trata de abrir canales de comunicación en los educandos a partir de los cuales se socialicen los productos de su aprendizaje; es la creación de la caja de resonancia. Ésta transforma al educando en comunicador, como propone el «modelo endógeno», permitiéndole descubrir la proyección social de su propio mensaje. Ésta es, a *grosso modo* y de manera muy escueta, la propuesta comunicativa de base funcionalista y marxista, en el sentido que procura

con ella la liberación del oprimido por medio de una educación no manipulada, que propone Kaplún en este libro. Encontramos en el proyecto cierta semejanza con la corriente surgida en los sesenta bajo el nombre «cultural studies», también denominada «cultura del pobre», que pretendía la protección del alumnado contra la cultura comercial. El modelo incita a la reflexibilidad. A partir de

ésta el sujeto crea una teoría crítica, pues toma conciencia de su participación en el proceso comunicativo. Al tomar como base en el «modelo endógeno», se suprimen las categorizaciones pertenecientes al «exógeno». Para el autor éstas crean falta de motivación y generan capacidad de manipulación. Por otro lado no se cae en la cuenta de que las connotaciones que el proyecto precisa también pueden conducir a una comunicación manipulativa. Basta para ello seguir los pasos explicados para llevar a cabo su ejecución y cambiar después el objetivo final: no educar sino manipular. Así la eficacia del modelo estará en función de los fines de quien lo lleve a cabo. De hecho, los pasos a los que se alude no difieren de los necesariamente obligados en cualquier proceso comunicativo que se pre-

cie. Cabe plantearse si es factible la aplicación del modelo en el aula; Kaplún presenta este libro para aquellos que ven la comunicación como un servicio a la sociedad más que como una profesión.



- Una Pedagogía de la Comunicación
- Mario Kaplún
- Madrid, La Torre, 1998
- 252 páginas

Publicaciones

R e s e ñ a s

María Amor Pérez Rodríguez

Los chicos y chicas de hoy –según todas las encuestas– son, desde edades muy tempranas, unos especiales consumidores de los mensajes televisivos, visionando de forma indiscriminada todo tipo de programas, sin apenas conocer los lenguajes audiovisuales y las estrategias persuasivas que la televisión

frecuentemente utiliza.

La televisión se ha convertido en un instrumento imprescindible en la sociedad que nos ha tocado vivir, pero el Sistema educativo, en general, ha permanecido prácticamente al margen de este medio, sin saber aprovecharse de sus posibilidades didácticas y sin enseñar a hacer un buen uso de la tele.

La puesta en marcha de la Reforma nos ha permitido integrar nuevas optativas en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, donde los medios de comunicación y la televisión son los centros neurálgicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. «Información y Comunicación», «Medios de Comunicación», «Imagen y Expresión», incluso «Ética» y «Tutoría», están especialmente indicadas para integrar de una forma global el estudio y la reflexión sobre el medio televisivo.

Este material didáctico ofrecerá pistas para trabajar la televisión como eje curricular en las diferentes materias del currículum, pero se centrará especialmente en el visionado y la lectura activa de la televisión, en el desarrollo de lo que podemos llamar «competencia televisiva», esto es, la capacidad para racionalizar el visionado televisivo, fomentando entre los alumnos y alumnas actitudes de «buenos telespectado-

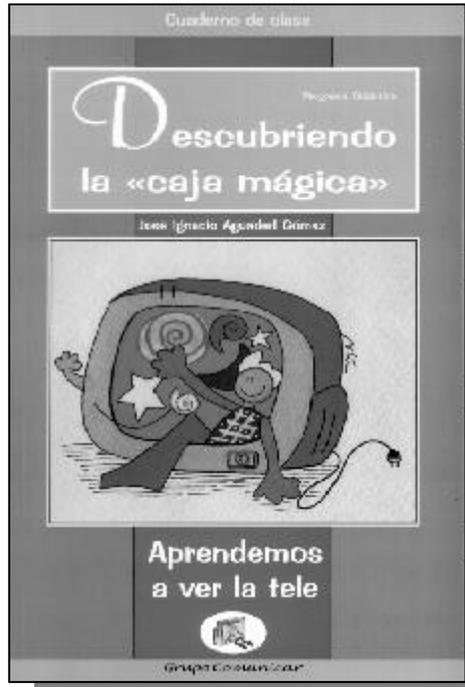
res», es decir, personas críticas y creativas con esta sorprendente «caja mágica».

El texto se compone de 17 unidades didácticas estructuradas en cinco bloques temáticos en los que se analiza desde diferentes enfoques aspectos relacionados con el mundo de la televisión. En el primer bloque, titulado «Vamos a descubrir» se parten de las ideas previas de los

alumnos que, como es evidente, en el ámbito televisivo son cuando menos abundantes. A partir de ahí, el bloque segundo se sumerge «Detrás de la pantalla» para descubrirle el mundo de la tele por dentro y la historia del medio. El siguiente bloque «En la pantalla» se analizan los contenidos, la programación, los programas favoritos, pero también el lenguaje y el discurso televisivo. El cuarto bloque se centra «Ante la pantalla», esto es en la actitud de los telespectadores frente al medio, como audiencias, reflexionando sobre la realidad televisiva y cómo nos influye, positiva y negativamente, el medio en nuestras vidas, fomentando la búsqueda de alternativas al consumo abusivo del medio y la necesidad de desarrollar compromisos personales y colectivos para hacer un buen uso de nuestra programación televisiva.

El último módulo del texto, «Nuestra pantalla», propone el uso del medio desde una vertiente creativa, empleando el lenguaje audiovisual para la propia expresión personal.

En suma, se nos ofrece en este texto diferentes estrategias para conseguir desarrollar destrezas del teleconsumidor activo con la televisión, esto es, buenos telespectadores que usan inteligentemente el medio.



- Descubriendo la caja mágica. Aprendemos y enseñamos a ver la tele
- José Ignacio Aguaded Gómez
- Huelva, Grupo Comunicar, 1998

Publicaciones

R e s e ñ a s

Francisco Casado Mestre

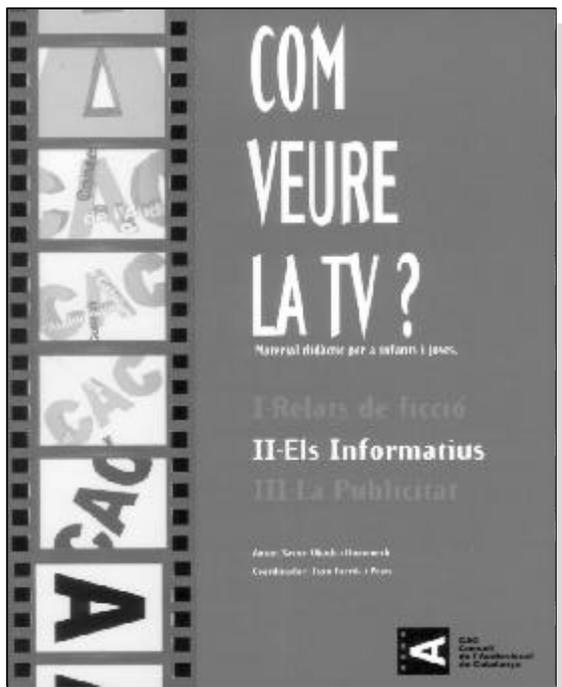
Frente al medio de comunicación por excelencia para niños y jóvenes, la televisión, nace esta obra con el objetivo principal de cambiar la actitud ante este medio, para que no seamos meros observadores pasivos, sino telespectadores activos. Se plantea educar a ver la televisión no como una posibilidad

esporádica de una actividad dentro de la escuela, sino como una exigencia ineludible de educar telespectadores dentro de la escuela. Como dice su coordinador, Joan Ferrés, «una escuela que no enseña a ver la televisión, es una escuela que no educa». *Com Veure la TV? Material didàctic per a infants i joves* es una obra constituida por un conjunto de tres guías didácticas y tres vídeos realizados por un grupo de profesores y editados por el Consell de l'Audiovisual de Catalunya. La obra afronta el tema desde tres ámbitos: los relatos de ficción, las informaciones y la publicidad; a cada ámbito se le asigna una guía didáctica y una cinta de vídeo. Esta obra es una colección completa y sistematizada, pero permite al mismo tiempo trabajar cada uno de sus ámbitos de manera independiente.

En el primer ámbito la cinta de vídeo y la guía didáctica están dedicadas a relatos de ficción, porque se considera que es donde se reflejan la mayoría de los discursos televisivos. Aunque existen actividades para alumnos de Secundaria, este nivel esta

pensado prioritariamente para alumnos de Primaria. El desarrollo de este ámbito dentro de la narración audiovisual se compone fundamentalmente de tres apartados: el audiovisual en la tradición narrativa, características de la narración audiovisual y la narración audiovisual como transmisora de valores. El segundo ámbito se dedica, tanto en la cinta como en la guía didáctica, a la información televisiva. Las actividades están orientadas para los alumnos de Secundaria, porque no se considera que el trabajo de la información afecte prioritariamente a los alumnos de Primaria. La guía didáctica se desarrolla siguiendo la estructura de siete temas escalonados: los criterios informativos, la importancia de la imagen en la selección de la información de televisión, el lenguaje visual y las noticias, la selección del mensaje, los condicionantes estructurales de los informativos de televisión, la forma de las noticias de televisión y la realidad social y la televisión.

Finalmente, el tercer ámbito se dedica a la publicidad, tanto para alumnos de Secundaria como de Primaria, diferenciando actividades para cada caso. El desarrollo de la guía se basa en los siguientes temas: destinatarios de la publicidad, publicidad, necesidades y destinos, el beneficio del producto, la estrategia creativa de la publicidad, el tratamiento narrativo y formal de los spots, los valores en la publicidad, etc.



- **Com veure la TV?**
- **Joan Ferrés y otros**
- **Barcelona, Consell de l'Audiovisual, 1998**
- **3 libros y 3 vídeos**

de la publicidad, publicidad, necesidades y destinos, el beneficio del producto, la estrategia creativa de la publicidad, el tratamiento narrativo y formal de los spots, los valores en la publicidad, etc.

Publicaciones

R e s e ñ a s

Belén del Arco y Marina Chacón

Sintetizar de forma estructurada todas las aportaciones que han ido viendo la luz en el último lustro en *COMUNICAR* es el objetivo de este trabajo, en el que ofrece de manera resumida las colaboraciones que docentes, periodistas y lectores en general han ido ofreciendo en este foro en torno a la Educa-

ción en Medios de Comunicación. Se trata, por ello, de una labor de síntesis y recopilación que permite, en un solo volumen, aglutinar toda la producción que se ha publicado en la revista desde sus inicios. Para facilitar la labor de búsqueda y acceso a los artículos, hemos estructurado los índices temáticos en seis grandes bloques: la sección general, el índice monográfico, por áreas, por niveles, por medios de comunicación y finalmente el alfabético.

El índice general, el más completo, ofrece, junto a los datos técnicos de todos los artículos publicados, un resumen en el que se narra escuetamente el contenido de cada uno de los trabajos. La clasificación de todas las aportaciones se ha realizado partiendo de las secciones habituales de la revista, ya que se estimó que esta medida favorecería su consulta por parte de los docentes. Así los descriptores de clasificación han sido: «Experiencias», «Propuestas», «Reflexiones», «Investigaciones», «Plataformas», «Fichas», «Reseñas», «Apuntes», etc. Con esta clasificación se ofrece una panorámica general de todas las aportaciones editadas.

En segundo lugar, ofrecemos el índice monográfico de las

temáticas aparecidas en *COMUNICAR*, recogiendo como criterio clasificador prioritario la temporalización en su aparición. Así incluimos los 11 «Temas» que han abanderado la revista: «Medios y niveles educativos», «Medios y áreas curriculares», «Imágenes y sonidos en el aula», «Leer los medios», «Publicidad», «La televisión en las aulas», «¿Qué vemos? ¿Qué consumimos?», «La

Educación en Medios de Comunicación», «Educación en Valores y Medios», «La familia y los medios de comunicación» y «El cine en las aulas». Junto a los trabajos aparecidos en el monográfico, hemos creído interesante recoger también otras aportaciones aparecidas en otros números sobre la misma temática.

El tercer índice que se incluye en esta *Addenda* clasifica las colaboraciones en función de las áreas curriculares en las que se circunscriben básicamente, insertando finalmente los trabajos que aportan una dimensión interdisciplinar o transversal.

El cuarto índice que se recoge sistematiza los trabajos por los niveles educativos en los que aparecen, incluyéndose en esta última sección los trabajos que ofrecen una visión genérica o inclusiva en varios niveles.

El quinto índice de esta *Addenda* ofrece una clasificación de los artículos en función de los medios

de comunicación presentes en la colaboración.

Finalmente se incluye un índice alfabético que enumera con este criterio la relación de docentes, periodistas y lectores en general que han participado.

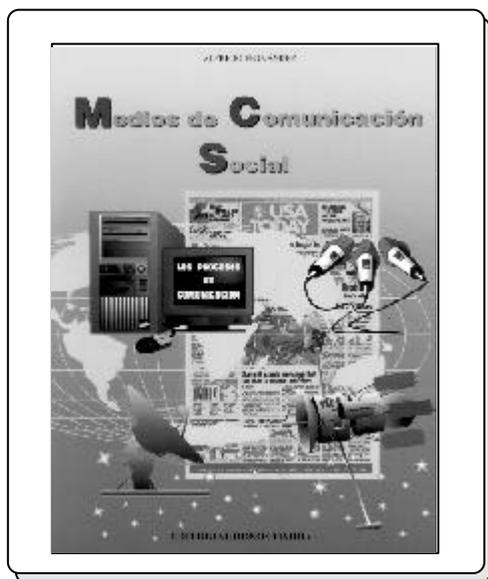


- **Comunicar Addenda 1/11**
- **J. Ignacio Aguaded (Dir.)**
- **Huelva, Grupo Comunicar, 1998**
- **144 páginas**

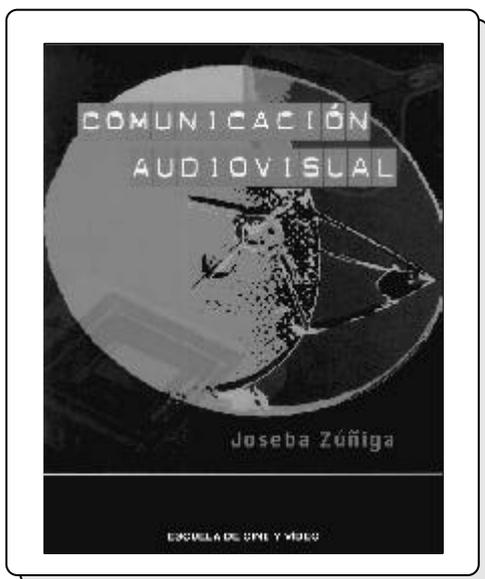
Publicaciones

R e s e ñ a s

Marina Chacón



- Medios de comunicación social
- Alfredo Fernández
- San Sebastián, Editorial Donostierra
- 1997; 251 pág.



- Comunicación audiovisual
- Joseba Zúñiga
- San Sebastián, Escuela de Cine y Vídeo
- 1998; 224 pág.

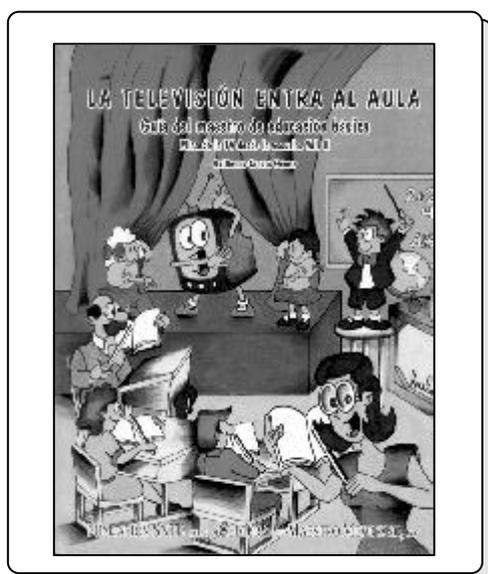
Este texto pretende ante todo poner de manifiesto la importancia de los medios de comunicación tanto escritos como audiovisuales en el ámbito social que nos envuelve. Como material apto para la asignatura de «Los Procesos de Comunicación», se pretende que los alumnos comprendan el mundo que les rodea a través de la información que les llega desde los medios, a la vez que se les intenta formar de una manera crítica ante las imágenes y los sonidos con los que son bombardeados diariamente. En suma, una propuesta teórico-práctica destinada a estudiantes de Educación Secundaria, Bachillerato y Orientación Universitaria, para conseguir ciudadanos que superen su «analfabetismo audiovisual». El libro consta de cinco bloques temáticos, de contenido diverso, como son las fuentes de la información y su tratamiento, la prensa escrita, la radio y la televisión, la realidad cambiante de los medios y la deontología periodística y un anexo en el que se incluyen otros datos de interés.

Este libro ofrece un variado material didáctico para complementar las asignaturas relacionadas con los medios de comunicación en Educación Secundaria, centrándose principalmente en los medios audiovisuales (televisión, cine, radio, multimedia...). Actualmente todos utilizamos cada uno de ellos, en mayor o menor medida, pero no todos hemos tenido la oportunidad de ser educados en su uso y la mayoría de las veces no nos paramos a pensar en cómo funcionan o la repercusión social que provocan. El autor de texto pretende, en este sentido, fomentar en los adultos del siglo XXI un uso crítico de los medios de comunicación audiovisual. El libro se divide en cinco bloques temáticos con un total de 18 temas, siguiendo las orientaciones del Ministerio de Educación, con una base teórico-práctica. Entre éstos, destacan especialmente la repercusión social de los medios, la necesidad de adquirir la capacidad de interpretar y producir mensajes audiovisuales de forma creativa, etc.

Publicaciones

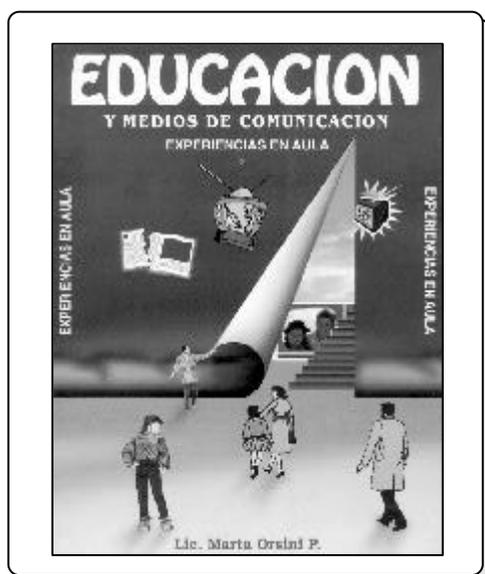
R e s e ñ a s

María del Carmen Millán



- **La televisión entra al aula. Guía del maestro de educación básica**
- **Guillermo Orozco Gómez**
- **México, Fundación SNTE, 1998; 92 pág.**

En este segundo volumen de la serie «Mirando la TV desde la escuela» se ofrece a los maestros de Educación Primaria una fundamentación, estrategias y ejercicios de intervención pedagógica para desarrollar una educación televisiva en el aula. Estas guías pretenden que los profesores puedan introducir los medios de comunicación en la escuela de manera que los alumnos se formen una actitud crítica ante ellos. Se quiere, en este sentido, convertir a los niños en consumidores inteligentes e interlocutores de la televisión y no ser menos receptores. De esta forma, el estudio de la programación, de los modelos televisivos, de la publicidad, de sus programas favoritos... se convierten en aspectos fundamentales para el visionado crítico. Entre otras propuestas destaca la idea de que el alumno esté todo un día sin ver la televisión para evaluar la dependencia a este medio. Por ello, uno de los principales objetivos del libro será tomar la televisión no como un recurso sino como un objeto de reflexión y análisis.



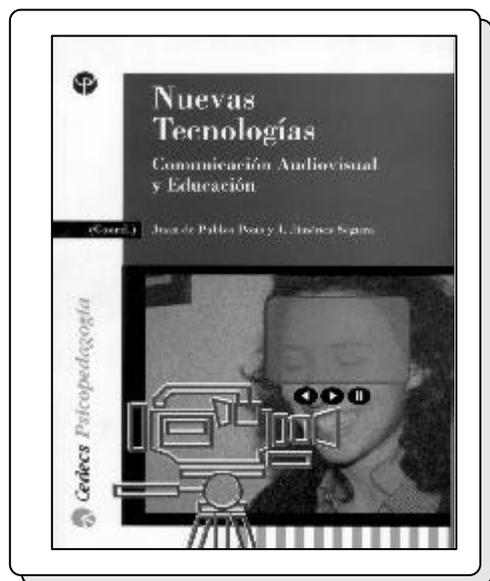
- **Educación y medios de comunicación. Experiencias en el aula**
- **Marta Orsini**
- **Bolivia, 1998; 206 pág.**

Este libro recoge una serie de experiencias pedagógicas en relación al uso de los medios de comunicación en el aula que se puso en práctica en varios colegios de Cochabamba. El proyecto contó con un grupo de profesores que daban clases de comunicación como parte del currículum escolar o como eje transversal. Los objetivos eran contribuir a la formación de la criticidad frente a los medios de comunicación y desarrollar la capacidad comunicacional y creativa de los niños y jóvenes. En esta publicación se presentan, en la primera parte, algunas consideraciones técnicas sobre los medios masivos de comunicación. En la segunda, se recogen las experiencias más significativas realizadas en los centros escolares de este proyecto, y en la tercera, se ofrecen nuevas técnicas de análisis y pautas de creación de mensajes alternativos que se podrían aplicar en el aula, tanto para los niños como para profesores y padres de familia. Estas prácticas educativas se enmarcan dentro del modelo constructivista.

Publicaciones

R e s e ñ a s

Natalia Martínez Mojarro



- **Nuevas tecnologías. Comunicación audiovisual y educación**
- **Juan de Pablos y J. Jiménez (Coords.)**
- **Barcelona, CEDES, 1998; 389 pág.**



- **Creación de materiales para la innovación educativa con nuevas tecnologías**
- **Manuel Cebrián y otros (Coords.)**
- **Málaga, ICE Universidad, 1998; 714 pág.**

La penetración continua de las nuevas tecnologías en todos los campos sociales de nuestra vida es un aspecto clave que no debe ser pasado por alto por ningún ciudadano y especialmente los profesionales dedicados a la educación de las primeras edades –los maestros–, debido a la importante función socializadora de la escuela. Bajo esta preocupación, este texto elaborado por quince profesores e investigadores de distintas Universidades españolas, pretende dar una aproximación conceptual por las más novedosas e interesantes tecnologías que hoy existen en nuestra sociedad; así, primeramente nos ofrece un recorrido histórico del papel que en cada momento han jugado los valores en la sociedad y un concepto amplio de lo que han significado y significan las nuevas tecnologías en la educación, para después ir adentrándonos poco a poco en el mundo de la informática y multimedia con todo lo que ello supone para las innovaciones en la tecnología audiovisual.

EduTec se ha convertido en los últimos tiempos en importante movimiento universitario en favor del intercambio y difusión de experiencias en el campo de las nuevas tecnologías de la educación. Desde los congresos de Badajoz, Mallorca, éste de Málaga, hasta el que próximamente se va a celebrar en la Universidad de Sevilla, EduTec es referente para cientos de profesionales españoles tanto universitarios como del resto del Sistema educativo en el uso de los medios tecnológicos en la innovación educativa. En el que caso que reseñamos, en las Actas del Congreso de Málaga, celebrado en octubre de 1997, se recogen varias decenas de aportaciones, experiencias, propuestas, reflexiones e investigaciones en torno a las redes, el multimedia, la formación de los docentes en las nuevas tecnologías, los medios de comunicación, así como un capítulo especialmente dedicado a las experiencias educativas en este campo. Sin duda, un documentado manual imprescindible para los docentes.

Publicaciones

R e s e ñ a s

Susana Andivia Mérida



- **Medios de comunicación y nuevas tecnologías**
- **Javier Ballesta Pagán**
- **Murcia, Diego Marín, 1997; 105 pág.**

La influencia que los medios de comunicación ejercen en la población es un hecho más que constatable. Por ello este manual surge como un instrumento práctico con vistas a cubrir las necesidades que tienen los diversos profesionales de la educación con respecto a este tema. El texto comienza con un marco teórico en el que se nos expone una conceptualización, más o menos amplia, de lo que conlleva el concepto de «medio». En los capítulos posteriores se nos muestra la función y utilización didáctica de los medios y se analiza con más detalle la prensa. Finalmente, el autor nos ofrece una propuesta muy sugerente acerca de la necesidad de la formación del profesorado en nuevas tecnologías. En todos los capítulos el autor propone una serie de actividades prácticas con el fin de que el lector profundice sobre los contenidos trabajados. En suma, un texto especialmente indicado tanto para profesionales en ejercicio interesados por las nuevas tecnologías como para personas en formación universitaria.

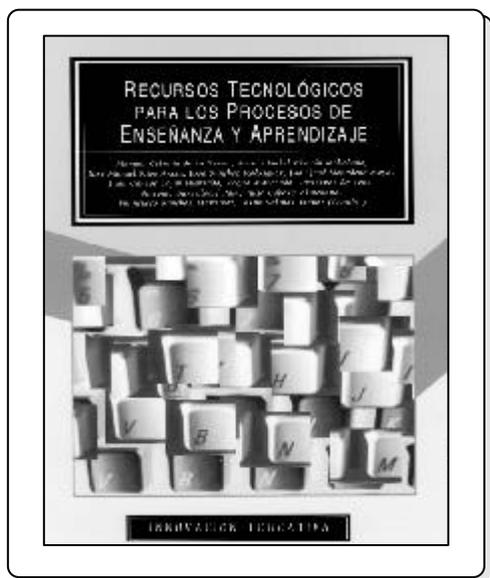


- **La lengua de la radio y la televisión**
- **Pedro Hernández**
- **Barcelona, Castellnou, 1997**
- **102 pág.**

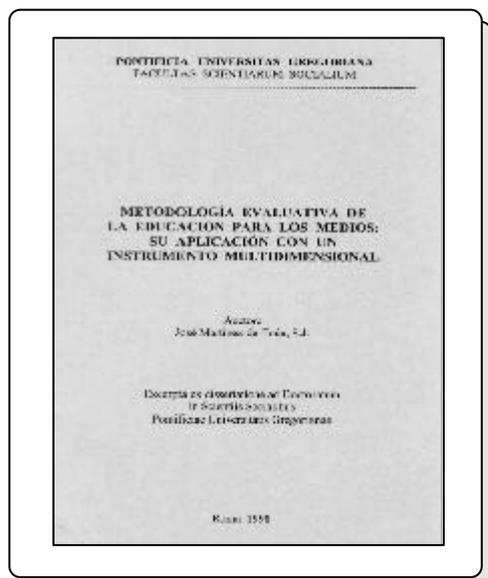
Este texto es un interesante material cuyo objetivo fundamental es hacer comprender, analizar y reflexionar al alumnado sobre el apasionante mundo de la radio y la televisión. Está dirigido a los alumnos de segundo curso de ESO dentro del área de «Lengua y Literatura». Este libro nos propone un banco de actividades muy sugerentes y atractivas adjuntando también la autoevaluación de las unidades que conforman el texto, de forma que el alumno pueda comprobar al finalizar las unidades si está o no asimilando la información que se trabaja en el aula. En conclusión, es un texto especialmente aconsejado para aquellos maestros que quieran trabajar en sus aulas la Educación en Medios de Comunicación lo que les permitirá poner a su alumnado en contacto con un análisis riguroso de dos de los medios que más influencia ejercen a diario en la sociedad. El material aporta una documentación muy valiosa a los docentes que impartan asignaturas relacionadas con la comunicación.

Publicaciones

R e s e ñ a s

M^a Eugenia Martínez Mojarro

- **Recursos tecnológicos para los procesos de enseñanza-aprendizaje**
- **Manuel Cebrián y otros**
- **ICE Universidad Málaga, 1998; 196 pág.**



- **Metodología educativa de la educación para los medios**
- **José Martínez de Toda**
- **Roma, Universitatis Gregoriana; 149 pág.**

Actualmente estamos inmersos en una realidad que, sin darnos apenas cuenta, va avanzando vertiginosamente hacia un futuro dominado por las nuevas tecnologías. Los procesos de cambio sociales, tecnológicos y científicos son patentes y es por ello por lo que la educación no debe quedarse al margen, sino que deberá hacerse eco de todos estos cambios, puesto que, de no ser así, podría correr el peligro de caer en una crasa ignorancia. Los autores pretenden informar con el lanzamiento de este libro, a los destinatarios –maestros de cualquier nivel educativo y profesionales de la formación del profesorado– de la variedad de recursos tecnológicos que hoy existen y de la importancia que tiene su inclusión en las aulas, con el propósito de crear una enseñanza adaptada a nuestro tiempo. Finalmente consideran que la base de que exista un cambio en la práctica educativa está en el trabajo cooperativo que deberá darse tanto en los profesores así como en los alumnos. Concluyen con una serie de propuestas en esta línea.

Hacer una educación para los medios de comunicación es actualmente uno de los retos más interesantes que se plantean multitud de teóricos de la educación, puesto que se ha constatado la gran influencia –para bien o para mal– que éstos ejercen en la población más joven. Ha habido, pues, multitud de estudios que intentando abordar esta problemática, han dado lugar a seis grandes enfoques sobre la Educación para los Medios. Este libro que reseñamos recoge la investigación que el autor realizó con el fin de desarrollar una metodología (o estrategia) de evaluación de estos enfoques. Por ello, en la primera parte del texto, se nos presenta un análisis detallado de lo que supone situarse únicamente en uno de los enfoques. Posteriormente nos define los resultados (o dimensiones) que se intentan realizar en el sujeto, y finalizará proponiendo una teoría de la Educación para los Medios, en la que va a intentar englobar los aspectos más favorecedores de los enfoques y de las dimensiones estudiadas.

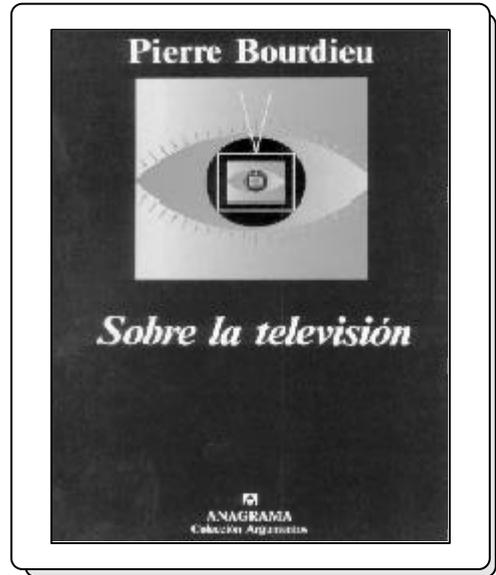
Publicaciones

R e s e ñ a s

Francisco Casado Mestre



- Radiotelevisión pública local y alternativa. Perspectivas
- Manuel Chaparro Escudero (Ed.)
- Sevilla, EMA/RTV, 1998; 274 pág.



- Sobre la televisión
- Pierre Bourdieu
- Barcelona, Anagrama, 1997
- 139 pág.

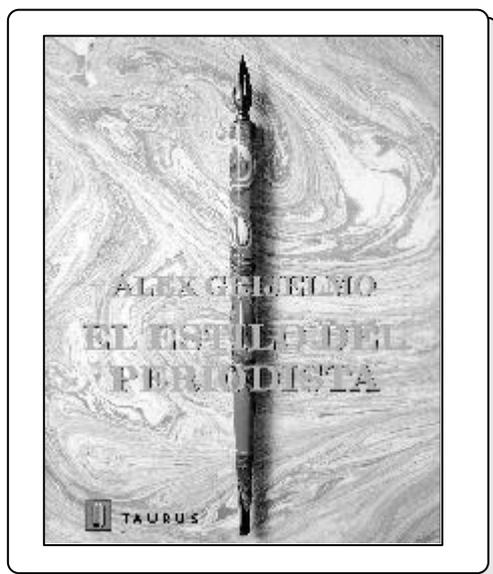
A partir del I Congreso de Radio y Televisión Locales, Públicas y Alternativas, celebrado en Jerez de la Frontera en enero de 1997, se edita este libro recopilatorio con la intención de defender a las emisoras públicas locales, como alternativa a la radiodifusión comercial en línea con las ansias de la sociedad por conquistar mayores techos de libertad consagrados en la Constitución. El presente de las emisoras municipales permiten realizar una prospección que marque el camino futuro de las radios y televisiones municipales andaluzas. El desarrollo de este libro abarca dos grandes bloques: en uno se recogen las ponencias impartidas en el Congreso tanto en el marco europeo, latinoamericano, como en el ámbito nacional, con ponencias como «La televisión local como propuesta innovadora de comunicación»; «La regulación de las telecomunicaciones en España. El nuevo paisaje emisor». En el siguiente bloque se recogen los paneles y comunicaciones presentadas en dicho Congreso.

Este profesor de Sociología en el Collège de France y director de estudios de la École des Hautes Études en Sciences Sociales nos reúne en este libro los textos de un ciclo de conferencias emitidas por Paris Première. Los temas versaron «Sobre la televisión» –de la que toma el título el texto– y «El campo periodístico y la televisión». En la primera nos descubre los mecanismos de la censura invisible que se ejerce sobre la pequeña pantalla, desvelando algunos secretos de la fabricación de las imágenes y los discursos televisivos. Y en la segunda nos expone cómo la televisión ha alterado profundamente el funcionamiento de mundos tan diferentes como los del arte, de la literatura, de la política... En palabras del autor: «El mensaje más importante de este libro es una llamada a la constitución de un movimiento a favor de un periodismo cívico y crítico que permitiría a los periodistas, trabajar colectivamente en la lucha contra las fuerzas del dinero y de la política, que amenazan su autonomía».

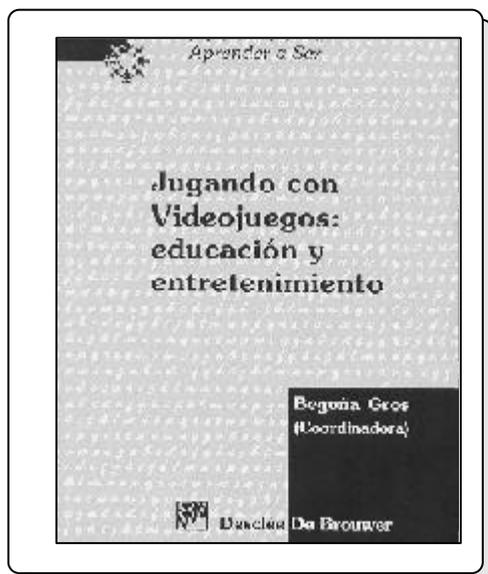
Publicaciones

R e s e ñ a s

Enrique Martínez/Francisco Martínez



- El estilo del periodista
- A. Alex Grijelmo
- Madrid, Taurus, 1997
- 600 pág.



- Jugando con los Videojuegos: educación y entretenimiento
- Begoña Gros (Coord.)
- Bilbao, Desclée, 1998; 130 pág.

El permanente cambio que provocan las nuevas tecnologías de la información y de la confección de periódicos, junto a los avances sociales y revisiones éticas de la profesión periodística, permiten al autor construir un libro que enseña e informa sobre los aspectos más literarios y gramaticales de la profesión periodística al mismo tiempo que critica y desmitifica la mayoría de los patrones en los que se mueve el periodismo tradicional. Es un texto innovador, un soplo de aire nuevo que hará descubrir a profesores y periodistas muchos de los vicios lingüísticos, literarios y narrativos, proponiendo alternativas y dando respuestas literarias y gramaticales a los mismos. El autor explica detalladamente las razones por las que muchas de las pautas de elaboración de información, incuestionables durante años, hoy no sirven, cambiando modos y formas de ver la confección de noticias, reportajes y del mismo periódico. De interés especial es el tratamiento que dedica a la manipulación que desde la prensa se hace.

Desde que el *tamagotchi* y demás maquinillas han desbancado en los recreos escolares, si no definitivamente, al menos por temporadas, al balón, las canicas o la comba, es para plantearse la conveniencia de estudiar la influencia de los juegos de ordenadores en la educación. Así lo ha creído este grupo de trabajo, dirigido por la profesora Gros, del Departamento de Teoría y Historia de la Educación de Universidad de Barcelona. Debatir sobre la violencia o el sexismo con alumnos adolescentes se puede convertir en un hecho casi natural, si partimos del análisis del papel de los protagonistas en un juego de ordenador como el de Indiana Jones. Hay que conocer y rentabilizar el videojuego e incluirlo en la práctica educativa, como una herramienta que no se puede ignorar. Estamos, pues, ante un libro que abre horizontes sin miedos: desde el análisis de los juegos de ayer y hoy, pasando por los aspectos controvertidos del uso de los videojuegos hasta llegar a una propuesta didáctica de su utilización educativa.

Publicaciones

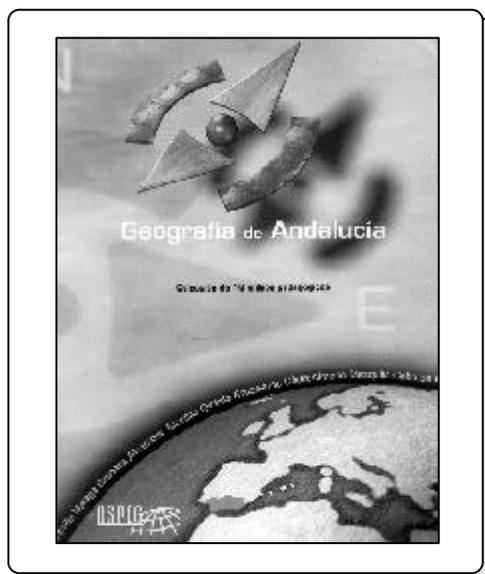
R e s e ñ a s

Belén del Arco/Ángel Luis Vera



- De la noticia al lector: El periódico
- Rafael Mesa y otros
- Granada, Junta de Andalucía, 1998
- 4 cuadernillos

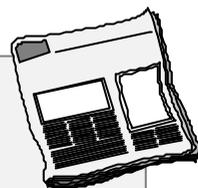
Como complemento al texto *Educación de lectores críticos* – reseñado en *Comunicar*, 11 – se edita *De la noticia al lector: El periódico*, un videograma que ofrece una muestra más de las actividades que se realizan con el propósito de «poner al alcance de todo el profesorado y alumnado de Andalucía los medios de comunicación e información». A través de la presentación del complejo proceso que transcurre desde que se produce una noticia hasta que ésta es conocida por los lectores a través de su soporte en papel, el profesor puede encontrar en este medio un útil recurso didáctico para fomentar en los alumnos una lectura crítica y reflexiva de la pluralidad de informaciones que reciben constantemente de la realidad social, desvelando tanto los procesos como los productos de este medio informativo mediante la presentación de los mecanismos que se utilizan en una redacción periodística. La obra se complementa con una práctica guía que facilita la comprensión de las secciones que dan forma a este vídeo.



- Geografía de Andalucía
- Ángel Luis Vera y otros
- Sevilla, Aspeg
- Colección de 16 vídeos didácticos

Cada día se detecta una mayor demanda de material audiovisual entre el profesorado y el alumnado para cubrir las nuevas asignaturas aparecidas tras la puesta en marcha de la LOGSE. Dentro de este contexto, el colectivo ASPEG ha realizado esta colección, diseñada como soporte básico para un curso escolar, ya que metodológicamente ofrece al profesorado la posibilidad de desarrollar esta materia apoyándose en los dieciséis vídeos de que consta, así como el material didáctico que se presenta. Los vídeos han sido elaborados por un equipo interdisciplinar de profesores en la Geografía y en la Historia de Andalucía, adaptándolos al máximo a la Educación Secundaria. La duración es de unos treinta minutos cada una, abordándose diversos aspectos de la Geografía de nuestra Comunidad: el marco geográfico, el proceso de la identidad andaluza, el relieve, el clima, el medio ambiente, etc. Además se ofrece una guía didáctica en la que se incluyen cuadernos de trabajo y seguimiento para el alumnado.

Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura



Estamos en Red...

Creada en Brasil en septiembre de 1982, la Red de Revistas de Comunicación y Cultura –entre las que se encuentra COMUNICAR– se propone apoyar a las diferentes instituciones dedicadas a la reflexión teórica, a la investigación y a la enseñanza de la comunicación. El principal objetivo de esta Red es constituirse en agente movilizador de la producción, distribución e intercambio de revistas vinculadas con la comunicación en el ámbito iberoamericano. La Red se encuentra actualmente formada por las siguientes revistas:

• **MEDIOS EDUCACIÓN COMUNICACIÓN**

Casilla de Correos 3277
1000 Buenos Aires (Argentina)

• **OFICIOS TERRESTRES**

Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata
Av. 44, n° 676. La Plata, CP 1900 (Argentina)
Telefax: (021) 829920/837288
E-mail: webmaster@info.perio.unlp.edu.ar

• **REVISTA BOLIVIANA DE COMUNICACIÓN**

Casilla 5946. La Paz (Bolivia)

• **INTERCOM.** Revista Brasileira de Comunicação
Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares
de Comunicação

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443,
Bloco A, sala 1, Cidade Universitaria
05508-900 São Paulo, SP (Brasil); Fax: 8130596

• **REVISTA DE COMUNICAÇÕES E ARTES**

Escola de Comunicações e Artes
Universidade de São Paulo
Caixa Postal 8191-05508-900
São Paulo, SP (Brasil); Fax: 8130596

• **REVISTA COMUNICARTE**

Instituto de Artes e Comunicações e Turismo
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Caixa Postal 317 13100 Campinas, SP (Brasil)

• **COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE**

Instituto Metodista de Ensino Superior
Rua do Sacramento 230 Rudge Ramos
09735-460 Sao Bernardo do Campo, SP (Brasil)
Fax: 4553349; E-mail: metodpgp@eu.ansp.br

• **UCBC INFORMA**

União Cristã Brasileira de Comunicação Social
Av. Jabaquara 2400, Loja 03,
CEP 04046 Sao Paulo, SP (Brasil)

• **REVISTA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL**

Departamento de Comunicação Social
Universidades Federal de Ceará
Av. da Universidade 2762, Campus de Benfica,
60.020-180 Fortaleza, CE (Brasil)

• **COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO**

Universidade de São Paulo
Departamento de Comunicações e Artes ECA/USP
Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 predio
central, 2º andar sala B-17 Cidade Universitaria
055508-900 São Paulo, SP (Brasil)
Fax: (5511) 8184326; E-mail: comueduc@usp.br

• **BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO**

Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Rua Ramiro Barcelos, 2705.90035-007
Porto Alegre, RS (Brasil)
Fax.3306635; E-mail: bibfbc@vortex.ufrgs.br

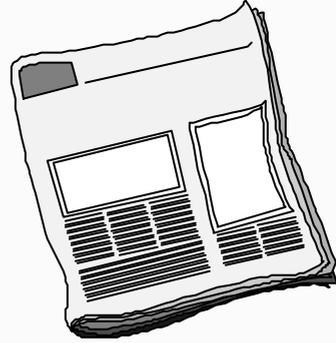
• **SIGNO Y PENSAMIENTO**

Facultad de Comunicación y Lenguaje
Pontificia Universidad Javeriana
Carrera 7ª N° 43-82, Edificio Angel Valtierra,
piso 7 Santafé de Bogotá (Colombia)
Fax: 2871775; E-mail: alalinde@javercol.javeriana.edu.co

• **COMUNICACIÓN UPB**

Facultad de Comunicación Social
Universidad Pontificia Bolivariana; Apartado Aéreo
56006. Medellín (Colombia); Fax: 4118656

Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura



- **COMUNICACIÓN Y MEDIOS**

*Escuela de Periodismo
Universidad de Chile
Belgrado 10, Santiago (Chile); Fax: 2229616*

- **ARANDU**

*Revista Cuatrimestral de las
Organizaciones Católicas de Comunicación
(OCIC-AL, UCLAP y Unda-AL)
Alpallana 581 y Whimper,
Apartado Aéreo 17-21-178
Quito (Ecuador); Fax: (593-2) 5011658
E-mail: scc@seccom.ec*

- **CHASQUI**

*CIESPAL. Centro Internacional de Estudios
Superiores de Comunicación para América Latina
Av. Diego de Almagro 2155 y Andrade Marín
Casilla 17-01-584, Quito (Ecuador)
Fax: 502487; E-mail: chasqui@ciespal.org.ec*

- **COMUNICAR**

*Grupo Comunicar
Colectivo Andaluz de Educación en Medios de
Comunicación
Apartado 527. 21080 Huelva (España)
Tfno y fax: 34-959-248380
E-mail: comunica@teletel.es*

- **ESTUDIOS SOBRE LAS CULTURAS CONTEMPORÁNEAS**

*Programa Cultura. Universidad de Colima
Apartado Postal 294. 28000 Colima, Col. (México)
Fax: 27581; E-mail: pcultura@volcan.uco.mx*

- **TECNOLOGÍA Y COMUNICACIÓN EDUCATIVAS**

*Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa. Calle del Puente, nº 45
Col. Ejidos de Huipulco, Delg. Tlalpan
CP 14380, México DF (México); Fax: 7286554*

- **VERSIÓN ESTUDIOS DE COMUNICACIÓN Y POLÍTICA**

*Departamento de Educación y Comunicación
División de Ciencias Sociales y Humanidades
Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco
Col. Villa Quietud, Deleg. Coyoacán,
México DF (México); Fax: 7245149*

- **COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD**

*Centro de Estudios de la Información
y la Comunicación
Universidad de Guadalajara
Paseo Poniente 2093, Apartado Postal 6-216
44210 Guadalajara, Jalisco (México)
Fax: 8237505/8237631*

- **REVISTA MEXICANA DE COMUNICACIÓN**

*Fundación Manuel Buendía, AC
Guaymas 8-408, Col. Roma. 06700
México DF (México)
Fax: 2084261
E-mail: fbuendia@cmapus.cem.itesm.mx*

- **CONTRATEXTO**

*Facultad de Ciencias de la Comunicación
Universidad de Lima (Perú)
Apartado 852, Lima 100 (Perú); Fax: 4379066*

- **DIA-LOGOS DE LA COMUNICACIÓN**

*FELAFACS-Federación Latinoamericana
de Facultades de Comunicación Social
Apartado Postal 180097, Lima 18 (Perú)
Telefax: 4754487
E-mail: wneira@felafacs.org.pe*

- **CANDELA**

*Santiago de Chile 1180, esc.301
11200 Montevideo (Uruguay)
Fax: 962219*

- **ANUARIO ININCO**

*Instituto de Investigaciones de la Comunicación
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad Central de Venezuela
Av. Neverí, Centro Comercial Los Chaguaramos,
piso 13, Los Chaguaramos Apartado Correos 47.339
Caracas 1041 (Venezuela)
Fax: 6622761; E-mail: ininco@conicit.ve*

- **COMUNICACIÓN. ESTUDIOS VENEZOLANOS DE COMUNICACIÓN**

*Centro Gumilla. Edificio Central de Valores, local 2,
Esquina Luneta, Altigracia
Apartado 4838, Caracas 1010-A (Venezuela)
Fax: 5647557*

COMUNICAR

Revista de Comunicación y Educación

Próximos títulos

Temas monográficos

13. Comunicación, educación y democracia

Coordina: Juan Antonio García Galindo. Universidad de Málaga



14. La comunicación humana: retos en los umbrales del nuevo milenio

Coordina: Mariano Sánchez. Universidad de Granada



15. Medios de comunicación y educación para la solidaridad

Coordina: Octavio Vázquez. Universidad de Huelva



16. Orientación educativa con los medios de comunicación

Coordina: Manuel Monescillo y J. Manuel Méndez
Universidad de Huelva

COMUNICAR es una plataforma de expresión abierta a la participación y colaboración de todos los profesionales de la educación y la comunicación.

Si está interesado/a en colaborar en los próximos números, puede remitirnos sus trabajos y comunicaciones (ver normas de colaboración, pág. 235).

En tiempos de comunicación...



COMUNICAR

Un foro abierto para la
Educación y la Comunicación

**Para conocer y comprender los nuevos lenguajes...
Para crear y recrear con los nuevos medios...**

**Suscríbase y
colabore con sus trabajos**

El Grupo COMUNICAR es una asociación de profesores y periodistas de Andalucía que, sin ánimo lucrativo, pretende incentivar a la comunidad educativa (docentes, padres y alumnos) y a los profesionales de la comunicación para el uso didáctico crítico, creativo y plural de los medios de comunicación en las aulas.

**Revista «Comunicar»**

• Suscripción curso 99/00 (números 13 y 14)	2.995 pts.	—	—
• Suscripción bianual (números 13, 14, 15 y 16)	5.950 pts.	—	—
• Comunica 1: Aprender con los medios	1.600 pts.	—	—
• Comunica 2: Comunicar en el aula	1.600 pts.	—	—
• Comunicar 3: Imágenes y sonidos en el aula	1.600 pts.	—	—
• Comunicar 4: Leer los medios en el aula	1.600 pts.	—	—
• Comunicar 5: Publicidad, ¿cómo la vemos?	1.600 pts.	—	—
• Comunicar 6: La televisión en las aulas	1.600 pts.	—	—
• Comunicar 7: ¿Qué vemos?, ¿qué consumimos?	1.700 pts.	—	—
• Comunicar 8: La Educación en medios de comunicación	1.700 pts.	—	—
• Comunicar 9: Educación en valores y comunicación	1.700 pts.	—	—
• Comunicar 10: Familia, escuela y comunicación	1.850 pts.	—	—
• Comunicar 11: El cine en las aulas	1.850 pts.	—	—
• Comunicar 12: Estereotipos y medios de comunicación	1.950 pts.	—	—

Colección «Guías Curriculares»

• Descubriendo la caja mágica. Aprendemos TV. Cuaderno de clase	1.875 pts.	—	—
• Descubriendo la caja mágica. Enseñamos TV. Guía Didáctica	1.750 pts.	—	—

Monografías «Aula de Comunicación»

• Comunicación audiovisual	1.675 pts.	—	—
• Unidades didácticas de prensa en Educación Primaria	1.500 pts.	—	—
• El periódico en la Educación de Adultos	1.675 pts.	—	—
• Juega con la imagen. Imagina juegos	1.500 pts.	—	—
• El universo de papel. Trabajamos con el periódico	1.675 pts.	—	—

Colección «La Comunicación Humana»

• El puntero de don Honorato, el bolso de doña Purita	1.750 pts.	—	—
---	------------	---	---

Colección «Prensa y Educación»

• II Congreso andaluz «Prensa y Educación»	1.995 pts.	—	—
• Profesores dinamizadores de prensa	1.950 pts.	—	—
• Medios audiovisuales para profesores	2.350 pts.	—	—
• Enseñar y aprender con prensa, radio y TV	2.700 pts.	—	—
• Cómo enseñar y aprender la actualidad	2.100 pts.	—	—
• Enseñar y aprender la actualidad con los medios	1.950 pts.	—	—

Colección «Educación y Medios de Comunicación»

• Televisión y educación	1.500 pts.	—	—
• Publicidad y educación	1.500 pts.	—	—

Murales «Prensa Escuela»

«Publicidad» (8), «E. ambiental y medios» (9), «La tele y nosotros» (10), «Investigamos el cine» (11), «El cómic» (12), «La radio» (13), «Derechos Humanos» (15)	Gratis	—	—
--	--------	---	---

Formas de pago:**España:**

- Talón nominativo adjunto al pedido a favor de Grupo Comunicar (sin gastos de envío)
 Giro postal c/c Caja Postal 1302 2390 72 0019089614 (Adjuntar justificante) (sin gastos de envío)
 Transferencia bancaria c/c 2098 0101 84 0135930218 (Adjuntar justificante) (sin gastos de envío)
 Contrarrebollo (se añadirán 595 pts. de gastos envío)

Extranjero:

- Talón en pesetas adjunto al pedido (se añadirán 1.995 pts. gastos envío)
 Contrarrebollo (se añadirán 1.995 pts. de gastos envío)

Sistemas de envío:

- Los servicios se tramitan por vía postal ordinaria.
 Opción envío urgente 48 horas: Agregar 1.500 pts al pedido

SUBTOTAL

Gastos de envío

TOTAL

Ficha de pedidos

Nombre o Centro

Domicilio Población

Código Provincia Teléfono

Persona de contacto (para centros)

Fecha Firma o sello (centros):

CIF (para facturación)

Enviar a: Grupo COMUNICAR. Apdo. Correos 527. 21080 Huelva (España) e-mail: comunica@teleline.es

Colaboraciones

Normas de publicación

COMUNICAR es una revista educativa de carácter internivelar (desde Educación Infantil, Primaria y Secundaria, hasta Universidad y Adultos) que pretende fomentar el intercambio de ideas, la reflexión compartida entre periodistas y docentes y el auto-perfeccionamiento de los profesionales en el ámbito de los medios de comunicación en la educación.

• **Temática:** Serán publicados en *COMUNICAR* los trabajos y artículos inéditos enviados por los suscriptores, colaboradores y lectores de la revista que versen sobre proyectos, investigaciones, reflexiones, propuestas o experiencias en la utilización didáctica, plural e innovadora, de los medios de comunicación en la enseñanza, en sus diferentes vertientes y niveles.

• **Soporte:** Los trabajos se presentarán obligatoriamente en doble soporte: copia en papel y disco informático para PC (WordPerfect, Word o cualquier otro procesador de textos del entorno Windows).

• **Extensión:** Los artículos tendrán una extensión de entre seis y ocho folios, incluyendo referencias bibliográficas (con un máximo de veinte), tablas, gráficos y fotografías. Estos últimos tendrán que ser necesariamente originales, con calidad gráfica para su reproducción.

• **Estructura:** En cada colaboración, figurará en la primera página el título, autor/es (con un máximo de dos), así como un resumen—entrada—del artículo de seis/ochos líneas. Al final del texto se incluirá nuevamente el nombre del autor/es, centro/s de trabajo, así como varios sumarios (textos literales entresacados del artículo para resaltarlos).

• **Referencias:** Al final del artículo se recogerá—en caso de que se estime oportuno—la lista de referencias bibliográficas empleadas por orden alfabético, siguiendo los siguientes criterios:

• **Libros:** Apellidos e iniciales del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis; título de la obra en cursiva. Lugar de edición, editorial.

• **Revistas:** Apellidos e iniciales del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis; título del trabajo entrecomillado, nombre y número de la revista en cursiva; página primera y última del artículo dentro de la revista.

• **Publicación:** El Consejo de Redacción se reserva el derecho a publicar los trabajos en el número que estime más oportuno, así como la facultad de introducir modificaciones conforme a estas normas. Los trabajos que no vayan a ser publicados, por estimarse ajenos a la línea editorial, serán devueltos a sus autores. Los autores de los artículos publicados recibirán un ejemplar.

• **Correspondencia:** Se acusará recibo de los trabajos recibidos, y su correspondiente aceptación—en su caso—, pero no se devolverán los originales de los artículos publicados.

• **Envío:** Los trabajos se remitirán postalmente o vía Internet, especificando la dirección y el teléfono—y en su caso, correo electrónico—de contacto, a la sede de *COMUNICAR*.

COMUNICAR. Apdo. 527. 21080 Huelva. España
E-mail: comunica@teleline.es

COMUNICAR no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos publicados.

COMUNICAR

Revista de Comunicación y Educación

Temas
Experiencias
Propuestas
Reflexiones
Investigaciones
Informaciones
Fichas didácticas
Plataformas
Apuntes
Reseñas



Grupo Comunicar

Colectivo Andaluz para la Educación
en Medios de Comunicación

Apdo 527. 21080 Huelva. España (Spain)
E-mail: comunica@teleline.es

DL: H-189-93 ISSN: 1134-3478