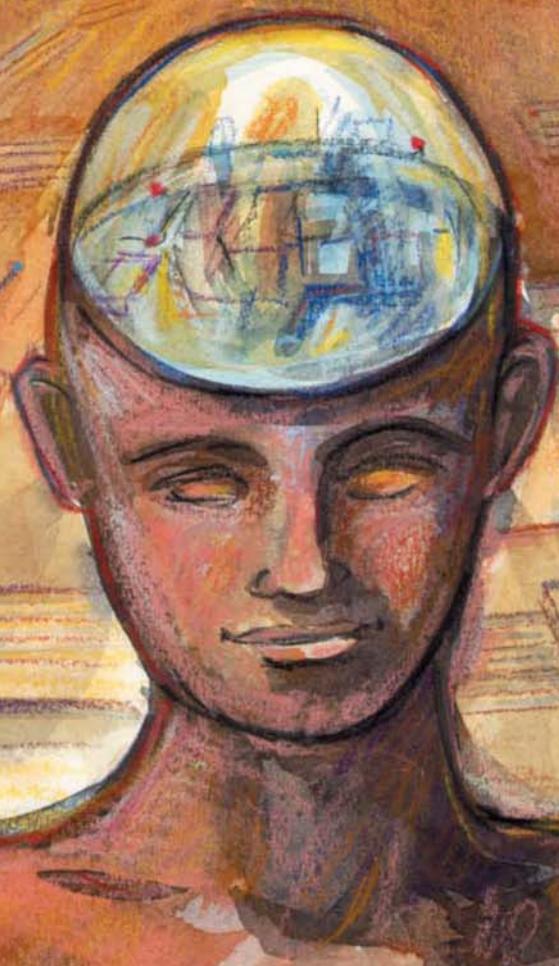


COMUNICAR

Revista Científica de Comunicación y Educación. Andalucía, marzo, 2000, nº 14

La comunicación humana
Retos en los umbrales del milenio



COMUNICAR

Dirección

José Ignacio Aguaded Gómez

Subdirección

Manuel Monescillo Palomo y Enrique Martínez-Salanova Sánchez

Coordinación de «Temas»

MARIANO SÁNCHEZ MARTÍNEZ. UNIVERSIDAD DE GRANADA

Consejo Editorial

Ilda Peralta (Almería), Pacurri Martínez (Granada), Ana Reyes, Rafael Quintana (Jaén),
J. Antonio García Galindo (Málaga), J. Manuel Méndez (Huelva), Víctor amar (Cádiz) y Ángel Luis Vera (Sevilla)

Consejo de Redacción

M^º Amor Pérez, Francisco Casado, Tomás Pedroso, M^º Teresa Fernández,
Belén del Arco, Marina Chacón, Mamen Millán, M^º Dolores Guzmán y J. Ignacio Aguaded (Huelva)

Consejo Asesor

Universidad

Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla •
Manuel Cebrían de la Serna, Universidad de Málaga •
Francisco Pavón Rabasco, Universidad de Cádiz •
Antonio Romero López, Universidad de Granada •
Javier Ballesta Pagán, Universidad de Murcia •
Joan Ferrés i Prats, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona •
Donaciano Bartolomé, Universidad Complutense, Madrid •
M^º 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 •
Gloria de la Cruz Guerra, Universidad de La Laguna, Tenerife •

Asesoría internacional: Europa y América

• Jacques Gonnet, Clemi, París, Francia
• José Martínez de Toda, Pontificia Universidad, 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
• Tatiana Merlo, Universidad buenos aires, Argentina
• Ciro, 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

Educación Primaria y Secundaria

Manuel Fandos, profesor y pedagogo, Zaragoza •
Mercedes Azcárraga, Cefire, Valencia •
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
• Agustín García Matilla, Master TV educativa., Madrid
• Eduardo Francés, Televisión Educativa, TVE, Madrid
• José D. Aliaga, Primeras Noticias, Barcelona
• Bernardo Díaz Nosty, Consejo Canal Sur TV, Sevilla

Equipo de Diseño

PORTADAS: FIDEL JAVIER AZCOAGA IGARZA, PAÍS VASCO • **DIBUJANTES:** ENRIQUE MARTÍNEZ Y PABLO MARTÍNEZ, ALMERÍA
CONTRAPORTADA: ENRIQUE MARTÍNEZ-SALANOVA, ALMERÍA • **DISEÑO GRÁFICO Y AUTOEDICIÓN:** ANMA, HUELVA

COMUNICAR



© **COMUNICAR**

REVISTA IBEROAMERICANA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

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

Andalucía, nº 14; año VII; época II
1º semestre, marzo del 2000

Revista científica de ámbito internacional,
indizada en la base de datos «ISOC» 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 (Cataluña)

Carrer de Llibres (Valencia)

Distribuciones Lemus (Canarias)

Sodilivros. Lisboa (Portugal)

Livrairie Tekhné. París (Francia)

Pablo Ameneiros (Uruguay)

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 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

Editorial: Un nuevo siglo, una nueva comunicación

J. Ignacio Aguaded Gómez. Grupo Comunicar

Temas

- 10/12 · **Presentación**
- 13/23 · **La comunicación de masas y las otras comunicaciones. Paradojas y análisis**
Mariano Sánchez Martínez (Granada)
- 25/34 · **Medios, comunicación humana y sociedad del conocimiento**
Mar de Fontcuberta (Chile)
- 35/42 · **Cómo aprender en el siglo de la información: claves para una enseñanza más comunicativa**
Arturo Merayo Pérez (Salamanca)
- 43/49 · **Mensajes, creatividad y valores para la socialización en un mundo tecnificado**
Enrique Martínez-Salanova Sánchez (Almería)
- 51/56 · **Reflexiones sobre la ciencia y el futuro**
Luis Miravalles (Valladolid)
- 57/62 · **Más allá de la dependencia: hacia una teoría de la Educación para los Medios**
David Buckingham (Londres-Reino Unido)
- 63/68 · **La Educación en Medios de Comunicación como alfabetización**
Winston Emery y Lee Rother (Quebec-Canadá)
- 69/78 · **Usos y percepciones de las nuevas tecnologías e incidencias en la vida familiar**
Pierre C. Bélanger y Philippe Ross (Canadá)
- 79/88 · **La Educación en Medios de Comunicación y las Nuevas Tecnologías**
Jacques Piette. Sherbrooke (Canadá)
- 89/96 · **La transmisión de los valores y la televisión**
Armando Jiménez Correa (Granada)
- 97/102 · **Análisis crítico de las actitudes bloqueadoras de la comunicación humana**
Sindo Froufe Quintas (Salamanca)
- 103/111 · **Hacerse con los medios. Estrategias educ comunicativas para el milenio**
Pilar Pérez Herrero (Madrid)
- 113/119 · **Los planos esenciales de la comunicación**
Óscar Sáenz Barrio (Granada)
- 121/131 · **Hermeneutas todos. El círculo del investigador**
Héctor Borrat (Barcelona)
- 133/136 · **El análisis transaccional y la mejora de las relaciones interpersonales**
Salvador Camacho Pérez (Granada)

Colaboraciones

Historias

- 138/141 · Breve historia de la comunicación

Reflexiones

- 142/146 · Representación cultural, medios de comunicación y educación
Adriana D'Elia (Mendoza-Argentina)
- 147/152 · Análisis de «El Rey León». La «disneylandización» social
Encarna Leiva y J. Luis González Yuste (Barcelona)
- 153/158 · La cultura andaluza en los libros de texto
Manuel Hijano del Río (Málaga)

Propuestas

- 159/172 · 100 películas de cine para trabajar la televisión en el aula
Vicent Pardo Alarcón (Castellón)
- 173/180 · Urgencias a la formación de profesores desde las innovaciones tecnológicas
Donaciano Bartolomé Crespo (Madrid)
- 181/189 · Escuela y justicia social: ¿adaptar o acelerar en la era de la información?
Jesús Domingo Segovia (Granada)
- 191/199 · Telemática, enseñanza y ambientes virtuales colaborativos
José Clares López (Sevilla)

Experiencias

- 200/207 · Los medios como recurso reflexivo en las Prácticas para ser Maestro
Pilar Rodríguez Flores (Badajoz)

Investigaciones

- 208/217 · Los nuevos modelos de mujer y de hombre a través de la publicidad
M. Esther del Moral Pérez (Oviedo)
- 218/224 · Las alumnas ante los ordenadores: estrategias y formas de trabajo en el aula
Rocío Anguita y Excelita Ordax (Valladolid)

Miscelánea

Informaciones

Fichas didácticas

Plataformas

Apuntes

Reseñas

Editorial

Un nuevo siglo, una nueva comunicación



a entrada del nuevo milenio, junto a la parafernalia efectista y mediática previsible, acompañada de vendedores de los más disparatados y diversos artilugios para la ocasión, ha supuesto también por fortuna la emergencia de voces que reclamaban con más insistencia un debate en profundidad sobre los grandes retos que el nuevo siglo alumbra.

Desde esta modesta plataforma de reflexión en Comunicación y Educación, hemos defendido siempre la irremplazable tarea de plantear, desde los más diversos ámbitos interdisciplinarios, la importancia que la comunicación mediática tiene en los diferentes ámbitos de la vida humana y en especial en la vida educativa.

Las relaciones humanas están condicionadas por múltiples factores y circunstancias, pero en los últimos años la presencia abrumadora de los medios de comunicación en nuestra existencia, ha impuesto un debate profundo en torno a los cambios y mutaciones en la interacción social y humana. En este sentido, consideramos que hay que descartar tanto las posturas apocalípticas como las integradas, en términos ya consagrados del semiótico Umberto Eco.

El discurso fácil de que los medios pervierten la comunicación entre las personas, provocando sin más una mayor incomunicación, es cuando menos rebatible. Nunca los seres humanos hemos tenido a

nuestra disposición tal cúmulo de saber y conocimiento, de acceso tan instantáneo. Las barreras del espacio y el tiempo se están rompiendo en favor de esa «aldea global» cada vez más real. No sólo la televisión, sino también los nuevos medios a través de redes como los multimedia, permiten el acceso a bases de datos y fuentes de conocimiento hasta hace poco tiempo inimaginables. Por ello, hemos de rechazar de plano que la «sobreinformación» sea necesariamente sinónimo de la incommunicación. Más bien hemos de situar el problema en la poca «competencia comunicativa» de las personas para hacer frente a estas nuevas situaciones comunicativas.

Por otro lado, hemos de afrontar una actitud distante y crítica ante aquellos que pregonan sin más que la comunicación ha abierto todas las fronteras.

Estos predicadores mediáticos –generalmente portavoces de las autoridades de los poderes comunicativos– venden la bonanza informativa al navegar ésta con viento a favor de sus intereses. En esta línea de triunfalismo mediático, tendremos que situar también las posturas «ingenuas» que consideran que los medios son mero entretenimiento y que

éstos están sólo para ser «gozados» y disfrutados, obviando los planteamientos críticos o las necesarias actitudes para afrontar la lectura y el visionado de éstos desde una perspectiva más crítica y distante, como «construcciones de la realidad» que son.

Cierto es que la comunicación es quizás el fenómeno humano que más ha definido el siglo que acaba y que mediatizará más aún la nueva era que comienza. Es fácil comprobar que su desarrollo es imparable, porque existe una tecnología y una industria que no cesa de vibrar: fibra óptica, transmisión por parábolas, banda ancha de transmisiones, nuevos equipos cada vez más potentes, soportes electrónicos de última generación.

Queda, no obstante, la duda, de si el otro polo que consideramos esencial, junto a la comunicación, para el desarrollo de los pueblos –la educación– va a ser capaz de acompañarse a las nuevas exigencias que el fenómeno comunicativo

nos está imponiendo. Éste es, por ello, nuestro reto: que los educadores y los comunicadores seamos capaces de fomentar una educación y comunicación más humana.



© Enrique Martínez-Salanova '2000 para COMUNICAR



Derechos del telespectador

XI Parte
Pablo '2000 para COMUNICAR



45. Derecho a vivir sin televisor.



46. Derecho a tener un solo televisor en cada casa.



47. Derecho a interrelacionarse con la tele.



48. Derecho a no comprar productos «anunciados» por la tele.

COMUNICAR

Temas

«La comunicación humana.
Retos ante el milenio»



Presentación

La comunicación humana. Retos ante el milenio

Cualquier lector de *COMUNICAR* puede comprobar que en la última página de todos sus números se explica que tiene en sus manos una revista cuyo ámbito es el de los medios de comunicación en la educación. Casi no es necesario aclarar que cuando se dice «medios de comunicación» nos estamos refiriendo a los *mass media*, a los medios de comunicación de masas. Este punto de partida lleva implícita una suposición que, a modo de pregunta, podría formularse como sigue: Cuando hablamos del ámbito de los medios de comunicación en la educación, ¿dentro de qué marco más amplio podríamos incluirlo? Este interrogante y sus posibles respuestas han sido el hilo conductor del monográfico que se presenta a continuación. *COMUNICAR* no quería caer en el error de dar por entendida una cuestión que resulta obligada a la hora de abordar la Educación en Medios de Comunicación: ¿De qué comunicación estamos hablando? La hipótesis que se defiende, y en torno a la cual desfilan todos los artículos de esta sección, es que no se puede separar, por un lado, el aprendizaje para un uso activo, crítico y participativo de la comunicación de masas, y, por el otro, la mejora de nuestra competencia comunicativa general como seres humanos. La comunicación humana, por mucho que se haya dicho de ella, sigue siendo una referencia inexcusable dentro de la cual se articula el conjunto de comunicaciones en las que tomamos parte, sea con nosotros mismos (intrapersonales), con otros de manera directa (interpersonales, grupales), o de forma mediada

(mediáticas), de manera informal o más normalizada (organizacionales). De otro modo, la Educación en materia de Comunicación podría encontrarse en el callejón sin salida de haber promovido un remedio peor que la enfermedad, ¿o no estaría ocurriendo esto si nos olvidáramos de que educar para un mejor uso de los medios de comunicación tiene que ser, en definitiva, educar para una mejor comunicación a todos sus niveles? Por poner un ejemplo: ¿Qué podríamos decir del educador en medios de comunicación que se despreocupa de la misma comunicación pedagógica que está posibilitando su entendimiento con los alumnos?

Este monográfico es, por tanto, un aldabonazo de fin de siglo, una llamada seria a introducir más reflexividad en nuestro quehacer como educadores preguntándonos si realmente sabemos lo que nos traemos entre manos al tratar de acercar los medios de comunicación a sus audiencias y viceversa. La práctica de la comunicación humana es tan antigua como nuestra especie; en COMUNICAR apostamos por no dejar apartada esta práctica y la reflexión en torno a la misma de cara a un nuevo siglo en el que, a primera vista, parece que la mediación tecnológica e institucional de las comunicaciones irá en aumento. Sin embargo, no olvidemos que, a pesar de las mediaciones, al final seremos los propios se-

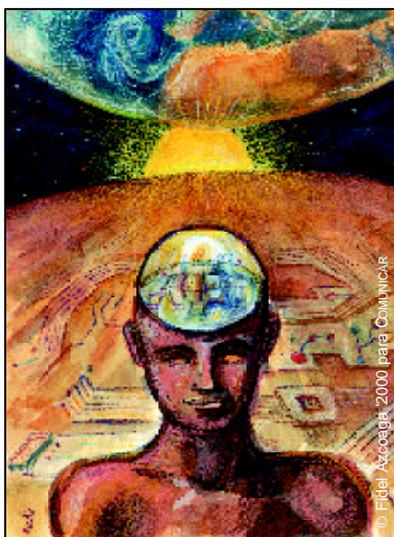
res humanos los que estaremos ahí, intentando comunicarnos.

El monográfico se abre con un artículo nuestro sobre la relación entre la comunicación de masas y la comunicación humana, en el que se presenta esta distinción como la resultante de un intento por controlar y demarcar espacios disciplinarios en los que ejercer un cierto dominio. Algunos estudiosos de la comunicación se van dando cuenta ahora de los perjuicios que trajo consigo la división de su objeto de estudio y, en consecuencia, presentan algunas posibles vías para conseguir acercar entre sí cada uno de los fragmentos.

A continuación, Héctor Borrat nos propone un viaje apasionante para visitar uno de esos puentes que unen a los periodistas de los medios de comunicación y a sus audiencias: el afán de explicar y comprender la realidad. Al fin y a la postre, lo que tenemos delante cuando nos acercamos a los medios no son sino interpretaciones hechas por otros, que nosotros, a nuestra vez, podemos reinterpretar. Nuestra

conciencia y capacidad hermeneútica pasan así al primer plano de los objetivos a tener en cuenta en una adecuada Educación en Medios de Comunicación.

A un nivel más general, hablando de la sociedad del conocimiento, Mar de Fontcuberta nos invita a revisar nuestro compromiso como educadores en un contexto



© Fidel Azcoaga 2000 para COMUNICAR

donde cada vez hay más información disponible y hay que saber cómo acceder a ella para sacarle el mejor partido. Intenta hacernos ver que los medios no tienen por qué constituir una amenaza a la comunicación si sabemos cómo hacer uso de ellos en un mundo que nos incita a superar análisis simplistas y a ver en los medios fuentes de un conocimiento complejo y emotivo con grandes posibilidades.

Arturo Merayo y Pilar Pérez se centran más en recomendaciones concretas para el trabajo en las aulas. Ambos insisten en la necesidad de considerar la competencia comunicativa general como el objetivo más amplio en el que encuadrar la Educación en Medios de Comunicación. Mientras que el primero nos muestra la importancia de la comunicación interpersonal y la grupal, junto con la mediática, la segunda alude a uno de los talones de Aquiles de nuestro quehacer educativo: La comunicación pedagógica.

Desde Gran Bretaña y Canadá, respectivamente, David Buckingham y Winston Emery/Lee Rother nos acercan a problemáticas presentes y futuras de la Educación en Medios de Comunicación en sus países. Buckingham llama la atención sobre la exigencia de tener más presente la práctica educativa en la que estamos inmersos, y en la que la comunicación es un elemento nuclear. Emery y Rother proponen, al modo norteamericano, el concepto de alfabetización (comunicativa) como el verdadero eje en torno al cual se debería construir cualquier intervención relacionada con la Educación en Medios de Comunicación.

Las llamadas nuevas tecnologías de la información y la comunicación no po-

dían quedar fuera de un repaso realizado «en los umbrales de un nuevo milenio». Aludiendo a resultados de investigaciones concretas, Jacques Piette, por un lado, y Pierre Bélanger y Philippe Ross, por el otro, se adentran en las interpretaciones que la gente hace en torno al poder comunicativo de la tecnología. La impresión que se extrae de sus artículos, sobre Internet el primero y en torno a la familia y las nuevas tecnologías el segundo, es que el lobo no parece tan feroz como lo pintan, es decir, que estas mediaciones de los procesos de comunicación no han de ser vistas de antemano como una amenaza a la comunicación humana.

Armando Jiménez escoge el marco más amplio del debate modernidad/postmodernidad para repasar, con relación a la televisión, los modos en que la comunicación se ve afectada (...).

Cerramos el monográfico con un modesto ejemplo práctico de cómo es posible echar mano de teorías sociales sobre la comunicación humana –en este caso el análisis transaccional de Eric Berne– que podrían incorporarse de modo útil tanto para una mejor comprensión de la comunicación en el aula como para enriquecer nuestra capacidad de análisis en torno a los medios y sus audiencias.

Sinceramente esperamos que este monográfico sirva para abrir las mentes y ampliar horizontes. Cuando menos, para evitar que nuestro interés por la Educación en Medios de Comunicación no quede reducido meramente a un interés por la comunicación.

Mariano Sánchez
Coordinador de «Temas»

La comunicación de masas y las otras comunicaciones. Paradojas y análisis

Mariano Sánchez Martínez¹
Granada

La investigación de la comunicación se ha organizado tradicionalmente según unos ciertos niveles de análisis. En virtud de esto, podemos tener la impresión de que educar en el uso de los medios es una tarea que sólo se circunscribe al ámbito de uno de esos niveles, el de la comunicación de masas. En contra de ello, trataremos de argumentar a favor de considerar a la comunicación humana, en todos sus niveles, como marco más adecuado para la educación en medios de comunicación.

1. Nuestra pretensión

La idea de abordar el tema de la comunicación humana y su vinculación con la Educación en Medios de Comunicación se materializó gracias a la lectura del libro del profesor Jacques Piette (1996): *Éducation aux médias et fonction critique*. Paris, L'Harmattan. En la página 45 de la citada obra aparece la siguiente afirmación: «Nuestra hipótesis de partida era que la Educación en Medios de Comunicación no había llegado a dotarse de un marco teórico autónomo sino que, bien al contrario, había una vinculación teórica directa, una especie de dependencia, entre los programas de Educación en Medios de Comunicación y las teorías de la comunicación de masas». La lectura de esta cita nos enfrentó con una pregunta doble: 1) ¿Por qué la Educación en Medios de Comunicación (en adelante EMCM) no se ha dotado

de un marco teórico autónomo?; y 2) ¿Por qué existe esa dependencia entre la EMCM y las teorías de la comunicación de masas? Precisamente es este último interrogante el que recoge más directamente la que fue nuestra preocupación de partida.

Resulta indudable que hay razones para entender por qué la EMCM se ha servido de –depende de– las teorías de la comunicación de masas; pero eso no es lo que nos interesa aquí. Más bien nos preguntamos por qué existe esta filiación *sólo* con respecto a ese proceso de comunicación concreto (la comunicación de masas). Es decir: ¿dónde queda la vinculación de la EMCM con respecto a la reflexión en torno a la comunicación a otros niveles –intra e interpersonal, grupal, institucional–?, ¿o acaso se puede sostener que le basta a la EMCM con nutrirse de las reflexiones que podrían encu-

drarse en el estudio de la comunicación de masas?, ¿es adecuado separar la comunicación de masas del resto de comunicaciones?

Con el presente monográfico hemos pretendido ayudar a caer en la cuenta de la necesidad de enriquecer el desarrollo de la EMCM con las aportaciones de la investigación de la comunicación humana, tomada en su sentido amplio como cualquier proceso de comunicación entre personas. No sólo se trata de seguir la tendencia actual a favor de una investigación de la comunicación que ponga en relación los diferentes niveles y contextos en los que se produce la misma. Nuestra intención es más amplia e incluye cuestiones como las siguientes:

1) Si hablamos de Educación en Medios de Comunicación parece indispensable pararse a pensar sobre la comunicación interpersonal y grupal que suele acompañar al proceso de enseñanza-aprendizaje; en este sentido, si decimos a menudo que una de las metas de la EMCM es lograr unos usuarios más activos y críticos de los medios de comunicación, ¿con qué comunicación pedagógica podremos acercarnos más a esas metas?

2) ¿No es la EMCM sólo una parte de la más amplia Educación en Materia de Comunicación, que tiene por objeto procurar el aumento general de nuestra competencia comunicativa?; al fin y al cabo lo que parece que intentamos con la EMCM es que las personas estén más preparadas para comunicarse en el mundo de hoy, en el contexto de sus vidas, siendo capaces de afrontar con libertad su papel como seres humanos que han de tener en cuenta las formas de comunicación que se nos vienen encima.

3) Más allá de constituir una estrategia metodológica, ¿qué ventaja nos proporciona el estudio fragmentado de la comunicación? Desde luego que la realidad nos desmonta esta estrategia: la comunicación de masas aparece entremezclada con otros modos de comunicación humana, ¿no valdría la pena preguntarse por lo que estamos perdiendo como consecuencia del aislamiento de los distintos tipos de comunicación?

4) ¿Tratamos de enseñar habilidades para acceder, analizar y evaluar los mensajes de los medios de comunicación exclusivamente o vinculados al resto de procesos de comunicación en los que participamos?

5) ¿Tenemos algo que decir acerca de la intersección de la comunicación humana con la creación, producción y transmisión de mensajes mediáticos?

6) ¿Qué comunicación pedagógica utilizar en la EMCM?

7) ¿Cómo se ve afectada nuestra práctica comunicativa a otros niveles por los factores culturales, económicos, políticos y tecnológicos aparejados con la comunicación de masas?

8) ¿Es la competencia comunicativa general una buena capacidad para llegar a ser miembros más activos, críticos y participativos de las audiencias de los medios de comunicación?

9) ¿Cómo preparar (método y contenidos) a las personas de hoy para ser más competentes en su capacidad comunicativa hoy y mañana?

10) Si la EMCM se ha centrado más en niños y adolescentes, ¿no puede ayudar la mayor atención a la comunicación humana a producir un giro que permita atender a otros grupos más bien olvidados (adultos, personas mayores, viejos)?

11) ¿Qué elementos estéticos, afectivos y morales de la comunicación humana en general y de la comunicación de masas en particular podrían ayudar a conseguir una EMCM más apropiada en el futuro?

En los artículos que componen el monográfico se abordarán algunas preocupaciones relacionadas con todas estas preguntas. Sin embargo, nuestra pretensión fundamental ha sido la de plantearlas y enfrentar con ellas a nuestros lectores.

2. En el principio fue la palabra

El estudio de la comunicación es muy antiguo. Basta con acercarse a cualquier obra de oratoria para descubrir cómo el ser humano se ha preocupado desde siempre por esta relación que tanto poder parece conceder al que bien la domina. Ya se decía en el Antiguo

Testamento, en el Libro de los Proverbios (18, 21), que «la lengua ejerce su poder sobre la muerte y la vida; aquél que sepa dominarla gozará de sus frutos». Y los frutos eran, y siguen siendo, la persuasión, el convencimiento, en definitiva, en palabras de Platón, «ganarse la voluntad humana a través de la palabra».

La comunicación humana, compleja hasta lo infinito, nos sigue atrayendo: adquirimos una cierta competencia comunicativa prácticamente al nacer, pero tratamos de desarrollarla al máximo y convertirla en actuación en el transcurso de nuestra vida. No se puede escapar de la comunicación, no podemos pensar al margen de ella. Ya lo dejó bien claro Paul Watzlawick: no comunicar es imposible. Entonces la comunicación nos tiene rodeados. Ahora bien, ¿qué comunicación?

Con el desarrollo de las ciencias, la comunicación ha pasado a ser, además, una problemática, un objeto de atención. Y no sólo hablamos de las llamadas «ciencias de la comunicación», ni siquiera tan sólo de las ciencias sociales. Este trabajo generalizado de identificación de la comunicación como asunto susceptible de reflexión científica ha contribuido a producir nuevas formas de entenderla. El campo se ha ido complicando poco a poco, y han comenzado a aparecer las polémicas propias: ¿Comunicación humana versus comunicación animal?, ¿comunicación intrapersonal versus comunicación interpersonal?, ¿comunicación grupal versus comunicación de masas?, ¿comunicación intencional versus comunicación no intencional? Y así sucesivamente. Se han ido levantando barreras, clasificaciones, tipologías, jerarquías, y otras herramientas típicas del cientifismo academicista. ¿El resultado? Un terreno cuarteado, lleno de reinos de taifas que se encuentran bastante inco-

municados. He aquí la primera paradoja: parece que los investigadores de la comunicación no se comunican lo suficiente.

3. Mal de muchos...

Hoy contamos con todo un plantel de *logías* de la comunicación: Psico-logía, Antropo-logía, Socio-logía, Eco-logía de la comunicación, amén de algunas otras *ías*, como la Filosof-ía, la Econom-ía o la Pedagog-ía de la Comunicación. ¿Quién da más? Por si fuera poco todo esto, en cada caso podemos añadir una caracterización muy al uso de la comunicación que lleva a dividirla, cuando menos, en intrapersonal, interpersonal, grupal, organizacional-reticular y macrosocial (Berger y Chaffee, 1987). Son los llamados «niveles de análisis de la comunicación». Una vez aceptados, no basta ya con hablar de «estudiar la comunicación», sino que hay que añadir

el nivel –generalmente uno– en el que se hace.

Así se pretende distinguir de manera clara cuál es la parcela de cada cual. Sin embargo, no hay que dejarse engañar, esta pretendida claridad lleva aparejada bastante confusión. Aunque ya se han realizado reflexiones en torno a las consecuencias de este modo de organizar el estudio de la comunicación por las ciencias sociales –cabe resaltar, por su enorme repercusión, el trabajo de Hawkins, 1988–, nos parece necesario retomar la cuestión, sobre todo por sus posibles consecuencias para la Educación en Medios de Comunicación. ¿Cuáles son las ventajas, y sobre todo los inconvenientes, de acometer la investigación de la comunicación de la forma escindida a la que nos hemos referido? ¿Se puede sostener hoy por hoy que la mejor estrategia metodológica sigue siendo la de escoger un nivel de análisis de entre los

Es la competencia comunicativa general una buena capacidad para llegar a ser miembros más activos, críticos y participativos de las audiencias de los medios de comunicación?

reconocidos? ¿Con qué consecuencias se desprecia la relación supra e infra que cada uno de los citados niveles puedan tener con los restantes?

De aquí la segunda paradoja: no es cierto que un problema dividido sea menos problema; más bien parece que con la comunicación ha ocurrido lo contrario: ¡Divide... y perderás! «La fragmentación en el estudio de la comunicación es algo puesto de manifiesto por las muchas subespecialidades que reclaman este campo y que se pueden distinguir por sus métodos de investigación –bastante distintos entre sí–, por los niveles de análisis (a los que prestan atención), por las teorías –que colocan a la comunicación en lugares muy distintos dentro del proceso investigador, por ejemplo, considerándola como un antecedente o como un resultado, e incluso por las diferencias a la hora de decidir qué fenómeno merece ser llamado comunicación–» (Hawkins, 1988: 7).

En fin, que da la impresión de que no nos aclaramos. «El divorcio entre las comunicaciones de masas y la comunicación interpersonal, por un lado, restringió el acceso a conceptos del lenguaje y de la socialidad fundamentales para la comunicación, y por el otro impidió el desarrollo de marcos idóneos –tanto generales como comparativos– para la investigación de la comunicación. Esta separación entre comunicación de masas e interpersonal dio paso a organizar la investigación de la comunicación en departamentos de periodismo y de discurso, que también fueron fundados sobre esa misma separación» (Delia, 1987: 72).

4. Puentes sobre aguas turbulentas

Hawkins, Wiemann y Pingree (1988) vislumbran algunos modos posibles de integrar el

estudio de la comunicación de masas y la interpersonal; esos modos se pueden condensar en uno: explotar las posibles analogías y coincidencias entre las problemáticas, cuestiones y teorías en torno a la comunicación que pueden ser transferidas entre los dos niveles. Temas como la construcción del significado, los procesos de producción, la interpretación de los mensajes, el uso del lenguaje, los efectos de la comunicación, etc. son comunes a cualquier investigación, aunque algunos de ellos hayan sido más explotados en el nivel interpersonal, en el grupal, en el organizacional o en el *mass-mediático*. Por tanto, nuestro esfuerzo debería ir encaminado a atrevernos a inspirarnos en cuestiones que han sido formuladas, en principio, con relación a contextos comunicativos distintos al que nos ocupe. Pa-

rece claro que el estudio de la comunicación suscita distintas preguntas en torno a objetos distintos en virtud del nivel de análisis adoptado; sin embargo, dicho esto, también hay que reconocer que nada nos impide extrapolar preocupaciones entre los niveles. El profesor Héctor Borrat nos ofrece un buen ejemplo de esto cuando, en su artículo para el presente monográfico, nos muestra la vía para utilizar el esquema explicación/comprensión como una preocupación común a periodistas y miembros de la audiencia, todos hermeneutas en el fondo.

Chaffee y Berger (1987) se preguntan, por un lado, por los problemas que se pueden plantear dentro de cada nivel del proceso de comunicación, y, por el otro, tratan de mostrar qué cuestiones analíticas pueden ser internivelares. En cuanto a los primeros, se refieren a:

1) Problemas estructurales: ¿qué unidades componen la estructura de comunicación?, ¿con qué tipo de conexión entre esas unida-

Estamos en un momento en el que se apuesta de manera generalizada por hacer esfuerzos para construir puentes que permitan el tránsito no sólo entre disciplinas, sino entre objetos, problemáticas y metodologías de las mismas.

des?, ¿se trata de conexiones más o menos activas?, ¿cómo influye la complejidad en el funcionamiento del sistema de comunicación?, ¿cuál es la organización de dicho sistema: lineal, jerárquica, otra?, ¿cómo la organización estructural de los sistemas de comunicación influye en la frecuencia, el tiempo, la dirección, el contenido, el estilo y en quiénes interactúan en la comunicación?

2) Objetivos de la comunicación: ¿qué objetivos se persiguen y a qué niveles?, ¿son los implicados capaces de formularlos?, ¿cómo afrontar la multiplicidad de objetivos en una misma situación?, ¿qué elementos pueden actuar como obstáculos para el logro de los objetivos?

3) Los efectos no intencionados de los procesos de comunicación, la capacidad de procesamiento de los lenguajes, el impacto de las tecnologías –nuevas y menos nuevas–, los elementos que limitan la capacidad de los sistemas de comunicación, los cambios en los procesos y sistemas de comunicación, la efectividad de la comunicación y el diseño de sistemas de comunicación alternativos.

Por lo que respecta al planteamiento de cuestiones que atraviesen distintos niveles comunicativos, estos dos profesores norteamericanos defienden la conveniencia de no dejar de preguntarse si el fenómeno comunicativo que nos ocupa podría ser también estudiado, incluso más satisfactoriamente, con relación a otro nivel de comunicación. ¿No parece que ocurre algo así cuando, por ejemplo, tratamos de ver la relación existente entre la recepción de los mensajes de los medios y las relaciones de comunicación en el grupo al que pertenecen los receptores? Esto no es sino una estrategia para intentar estudiar la comunicación de ma-

sas desde/con relación a la comunicación grupal. En general, se podría sostener que «para muchos de los fenómenos comunicativos que estudian los científicos, lo sucedido a un nivel de análisis puede ser al menos parcialmente explicado recurriendo a los hechos ocurridos en otro nivel de análisis» (Chaffee y Berger, 1987: 117). Basta ya de pensar que uno u otro nivel es, de manera recurrente, el más idóneo –y hasta el único– para explicar la comunicación humana, mediada o no. Los niveles no imponen los temas de investigación sino que proponen los objetos de estudio; por tanto, deberíamos fomentar la aproximación a una misma problemática –por ejemplo, cualquiera vinculada a nuestra EMCM– desde distintos niveles.

Estamos en un momento en el que se apuesta de manera generalizada por hacer esfuerzos para construir puentes que permitan el tránsito no sólo entre disciplinas, sino entre objetos, problemáticas y metodologías de las mismas. El mundo –lo sabemos– es complejo, multidimensional; ¿por qué deberíamos fiarnos del *dictum* que sostiene que una investigación simple, fragmentada y unidimensional de la comunicación ha de ser la mejor?

5. Lo que el estudio de la comunicación humana viene siendo

Adoptar como marco de la EMCM el de la comunicación humana en lugar del más restringido de la comunicación de masas, nos permite, de inmediato, integrar en nuestras preocupaciones una vasta tradición de estudios sobre la comunicación –y el lenguaje– aportados desde las ciencias naturales y sociales.

Si nos retrotraemos cronológicamente –por no complicar demasiado nuestro repaso– al

Adoptar como marco de la EMCM el de la comunicación humana en lugar del más restringido de la comunicación de masas, nos permite, de inmediato, integrar en nuestras preocupaciones una vasta tradición de estudios sobre la comunicación.

momento de las primeras aportaciones de la lingüística estructuralista, nos encontramos en paralelo, y dentro de la teoría social que se ocupa de la comunicación humana, con nombres como los de la Escuela de Chicago—con su perspectiva social ecológica— y el interaccionismo simbólico de Mead, cuyo rastro se dejará sentir más tarde en el trabajo de E. Goffmann, en la psicología social y en todo el desarrollo de los estudios de la comunicación a través de la antropología social hasta las corrientes fenomenológicas actuales: «El fundamento del modelo (de comunicación) de Mead es un gesto hecho por un ‘emisor’, más la interpretación de ese gesto que realiza el ‘receptor’, y el desarrollo subsiguiente de una interpretación o un significado compartido en torno a lo que el gesto quería decir. De esta manera, la gente llega a conocer el significado de los términos a través de la interacción; el significado es una respuesta compartida, que ha alcanzado el estatus de símbolo significante, cuyo significado es compartido por mucha gente» (Heath y Bryant, 1992: 77).

Se trata *grossomodo* de unas aportaciones agrupadas en torno a un intento interpretativo, naturalista, contextual, no estructuralista, de analizar la comunicación. Sin embargo, junto a esta opción se ha ido desarrollando otra más científicista o neopositivista, al amparo del desarrollo de la teoría de sistemas y de la cibernética y bajo la tutela del funcionalismo y del estructuralismo. La escuela de Palo Alto, la teoría matemática de la información, los primeros estudios de efectos, la pragmática y la semiótica son algunos de los integrantes de esta segunda opción.

Obviamente, resulta arriesgado tratar de extraer conclusiones de carácter general del estudio de estas distintas aportaciones—difícilmente calificables de modo unívoco bajo una u otra denominación—. Nos limitaremos a aludir a aquellas conexiones que nos parecen más evidentes, más analizadas y, por tanto, más consensuadas entre los investigadores de la comunicación interpersonal, cuyo momento de mayor expansión se ha producido a comien-

zos de los años 70 (análisis del discurso, conversacional, etnometodología, sociolingüística, psicología cognitiva...).

A mediados de los 80, en una reflexión final sobre los problemas de la teoría de la comunicación humana, John W. Bowers y James J. Bradac recogieron los axiomas que en su opinión mejor representaban de modo sintético los dilemas analíticos que hasta el momento se habían producido en este campo teórico, y que se pueden resumir en las ideas siguientes (Bowers y Bradac, 1984: 871-875):

1) ¿La comunicación es transmisión y recepción de información o generación de significado?, ¿nos preocupa más la cantidad de información o los significados e intenciones, es decir, su cualidad?, ¿estamos hablando de sujetos receptores/perceptores o de productores de significados?

2) ¿La comunicación es el comportamiento individual o la relación entre los comportamientos de individuos que interactúan?, ¿es más bien un proceso conductista —estímulo/respuesta— o relacional?

3) ¿La comunicación humana es única, por su particular potencial simbólico, o una forma más de comunicación animal?

4) ¿La comunicación es procesual o estática?, ¿es una interacción, una transacción en el tiempo o un conjunto de competencias invariantes?

5) ¿La comunicación es contextualizada o descontextualizada?

6) ¿Pueden los seres humanos no comunicar o esta opción está totalmente descartada?

7) ¿La comunicación es una fuerza ubicua y poderosa en la sociedad o más bien es sólo una entre muchas fuerzas y relativamente débil?, ¿qué importancia relativa tiene la comunicación a la hora de explicar nuestros comportamientos?

Nos parece que, a pesar de la distancia que nos separa, el esquema sigue siendo básicamente válido para entender cómo ha ido cambiando el análisis de la comunicación humana. De hecho, en el repaso de distintos modelos de la comunicación que había hecho C. Mortensen

una década antes, este autor afirmaba: «Sabemos tan poco acerca de nuestro objeto que no es posible identificar con claridad lo que es y lo que no es la comunicación» (Mortensen, 1972: 36). Con esto queremos insistir en el relativamente reciente florecimiento de estos análisis.

Hasta los años 70, el panorama había estado ocupado básicamente por los modelos que utilizaban el simbolismo de la transmisión—fuera o no de forma lineal—de la transacción o/y del sistema. Entre los primeros, el más influyente había sido el modelo matemático que Shannon y Weaver desarrollaron a finales de los años 40, con una clara vocación ingenieril al servicio de un modo más eficaz de transmitir señales eléctricas. Es de sobra conocida—quizá demasiado, por desgracia—su visión de la comunicación como un proceso lineal, unidireccional, desde una fuente y un codificador hasta el decodificador y el destinatario del mensaje—señal, transportado a través de un canal. Y decimos por desgracia porque la persistencia de este esquema básico ha tenido una excesiva influencia negativa que ha conducido en ocasiones a un tratamiento bastante simplista de la comunicación: «Debería quedar claro que, en términos teóricos, los modelos transmisores de comunicación privilegian implícitamente la posición del emisor como una fuente legítima, origen del significado y de la acción, el centro desde el que se llevan a cabo tanto la integración sociocultural como la espacial. Así, la comunicación se considera exitosa cuando las intenciones del emisor, empaquetadas en el mensaje, llegan tal cual al receptor, produciendo los efectos pretendidos» (Ang,

1995: 195). Y para el caso del lenguaje, la formulación matemática de la comunicación no dejaba espacio para la metáfora, obligando a una consideración física y monosémica de los signos.

A mediados de los años 50, Wilbur Schramm trató de superar la metáfora lineal con un modelo que incluía el concepto de retroalimentación. Por otro lado, su propuesta intenta poner de manifiesto que tanto emisor como receptor son de algún modo unos intérpretes ya que están obligados a llevar a cabo un proceso—aún no considerado como creativo sino más bien mecánico—de codificación y decodificación.

Estamos refiriéndonos a un momento de producción científica simultáneo a la aparición de la revolucionaria teoría de sistemas, vinculada en un principio a la cibernética, pero que se supo abrir un espacio propio entre todas las ciencias sociales.

El símil del sistema apareció como una herramienta eficaz para superar los planteamientos lineales y reduccionistas, toda vez que se pasaba a hablar de la relación de interdependencia entre un todo y sus partes. Los análisis más dinámicos, en los que la comunicación se consideraría como proceso de transacción (Eric Berne) o interacción (Gregory Bateson) no tardaron en llegar—el profesor Camacho, en su artículo para este monográfico, se ocupa precisamente de introducirnos al potencial del análisis transaccional—.

Por otro lado, el concepto de sistema como conjunto de elementos en interacción exige la alusión a una estructura—delimitada—y a un aspecto funcional que permita explicar la conservación, autorregulación, reproducción y adaptación del mismo con respecto al entorno.

Una de las aplicaciones más exitosas de la teoría de sistemas al análisis de la comunicación

¿La comunicación es transmisión y recepción de información o generación de significado?, ¿nos preocupa más la cantidad de información o los significados e intenciones, es decir, su cualidad?, ¿estamos hablando de sujetos receptores/perceptores o de productores de significados?

humana fue la de la conocida como Escuela de Palo Alto, fundada por Gregory Bateson en los años 50, y que derivó sus trabajos sobre todo hacia el tratamiento de problemas psiquiátricos y relacionales en general. Según el planteamiento inicial de los teóricos de Palo Alto, la esencia de la comunicación reside en los procesos de interacción, son las relaciones entre los individuos, y más que éstos, las que importan a la hora de estudiar la comunicación humana. Mediante al análisis de la relación entre los participantes y del sistema en el que se encuentran situados, podemos –a partir de todos sus comportamientos– llegar a descubrir la lógica de la comunicación subyacente. A efectos terapéuticos, los problemas psíquicos y de la personalidad pueden explicarse como perturbaciones de la comunicación entre un individuo y su entorno. Insistimos en que este esquema considera a los individuos en interacción como el núcleo del sistema, dentro del contexto institucional y simbólico en el que se comportan. Es decir, el sujeto deviene una especie de caja negra de la que no importa su contenido sino sus entradas y salidas en forma de acciones, expresiones, actitudes...

Frente a los esquemas de la lingüística estructuralista y su concepción de la comunicación por el lenguaje centrada en el código y las diferencias entre signos, el enfoque sistémico que estamos viendo se centra en la relación entre los sujetos, en cualquier muestra de comportamiento –de ahí que, como hemos indicado más arriba, Paul Watzlawick considerase imposible la no comunicación–.

En uno y otro caso, como vemos, el individuo consciente –entre otras cosas, para utilizar un lenguaje– queda de lado: para unos por su dependencia del código, para los otros porque su identidad es el resultado de un conjunto de mensajes sumado a un aprendizaje relacional producido en un cierto contexto –es el contexto y no el mensaje el que explica la naturaleza de la comunicación–.

Es fácil concluir que con estos primeros planteamientos en torno a la comunicación humana –lenguaje como pensamiento o como

comportamiento– la significación creativa por parte del sujeto estaba descartada. Sin embargo, de un lenguaje sin sujeto y sin contexto social –el que proponía, por ejemplo, Noam Chomsky– algunos análisis irían pasando poco a poco hacia otro lenguaje percibido más como reflejo del contexto. Esta es la aportación fundamental de la sociolingüística a la sociología del lenguaje, que se instala a comienzo de los años 60 con el fin de aportar una visión del lenguaje como actividad socialmente arraigada, a estudiar sobre el terreno. En este intento, entre otras cosas, se pretenden superar algunas aportaciones filosóficas sobre el lenguaje que, como la teoría sobre los actos de habla de J.L. Austin, aunque con vocación social, aún seguían ocupadas en un estudio abstracto del lenguaje: «Sus explicaciones sobre los actos de habla tienden a ser bastante formales y abstractas, alejadas de las circunstancias reales en las que los individuos utilizan el lenguaje en el transcurso de su vida cotidiana» (Thompson, 1998: 28).

Entroncando con la herencia de las aportaciones antropológicas que desde un principio se acercaron al estudio de la comunicación por el lenguaje en su contexto cultural, y gracias a las interpretaciones más dinámicas de la lingüística –entre otras la de Sapir–, se produce el desarrollo de un crisol de nuevas formas de estudio de la comunicación: etnografía, sociolingüística, sociología del lenguaje, análisis conversacional, análisis del discurso... Con la etnografía de la comunicación, el lenguaje estudiado de forma interdisciplinar y en uso, el acto de habla y la competencia comunicativa pasan a primera línea de vanguardia. Poco a poco el carácter interactivo de la realidad en la que la práctica comunicativa se inserta se va poniendo más de manifiesto –sin que esto suponga un abandono sistemático de las tesis lingüísticas–. Más que la idea de que el lenguaje refleja el contexto, una parte de las investigaciones se centrará en el lenguaje como construido en ese contexto, con lo que se reclama un papel más creativo del sujeto en las situaciones de comunicación. Situaciones que con

Erving Goffmann se convierten en la razón de ser del análisis del científico social.

El último paso, ciertamente más complicado, ha sido considerar al lenguaje como determinante del contexto. Sin embargo, para algunos autores, ninguno de los pasos anteriores es enteramente prescindible: «El lenguaje refleja la realidad social, se construye a partir de ella, y la determina hasta el punto de mantener o defender, crear o legitimizar el poder social y la influencia que deseamos para organizar y dar sentido a la realidad social» (Giles y Weimann, 1987: 371).

La disyuntiva entre la consideración discursiva del lenguaje y el hecho de que su producción se enmarca en situaciones, intentó resolverse con las corrientes interpretativas que desde la filosofía fenomenológica, la hermenéutica y la etnometodología se instalan en las Ciencias Sociales con la hipótesis de que son los sujetos, en su quehacer cotidiano, los que procesualmente confieren el sentido, los que se embarcan en la construcción y reconstrucción de la realidad. Y en este proceso continuo, el lenguaje es un modo de actuar a la vez que la expresión genuina del saber implícito de los actores sociales, cuyo papel ha sido plenamente recuperado. «La microsociología de la interacción, y el enfoque etnometodológico en particular, han enfatizado el papel de la interpretación y de los ‘métodos’ socialmente compartidos para dar sentido a nuestras interacciones y al mundo social» (Van Dijk, 1995: 108).

Uno de los últimos pasos, en marcha, en el estudio de la comunicación humana consiste en el examen de la reflexividad y la conciencia de los actores en su labor de interpretación y recreación de las estructuras de la vida cotidiana: «Estoy convencido de que la reflexividad que necesita ser impulsada, producirá cambios

radicales en la comprensión tanto de la comunicación humana como de problemas sociales relacionados» (Krippendorff, 1995: 79).

6. Lo que la comunicación de masas es además

Si nos acabamos de asomar, diacrónicamente, a posibles cuestiones típicas del estudio de la comunicación humana y de sus lenguajes, ahora nos detendremos brevemente en el caso de la comunicación de masas. ¿Se puede decir simplemente que la comunicación de masas es, sin más, un tipo de comunicación humana? A

esta pregunta podemos responder de la mano del profesor de Cambridge John B. Thompson. En uno de sus últimos trabajos, Thompson (1998) nos ofrece las mimbres para tratar de poner en su sitio a la comunicación de masas. En este nivel, la comunicación es una interacción asimétrica, en la que las partes participan en un proceso estructurado de transmisión simbólica. Si se le llama *de masas* es porque el producto está a disposición de un grupo muy numeroso de personas, que no tiene por ello que estar condenado a una

actuación acrítica.

Las cinco características que confieren especificidad a la comunicación de masas serían:

1) Supone el uso de medios de producción y difusión institucionales y técnicos, que constituyen una mediación tan fundamental que es muchas veces gracias a ella que podemos aclarar lo que ocurre en la comunicación de masas.

2) Los bienes simbólicos producidos y difundidos en este tipo de comunicación, habitualmente, son mercantilizados mediante un proceso de valoración económica de modo que se convierten en objetos de consumo.

3) Se instituye una ruptura estructural en-

Nuestro objetivo como educadores es tratar de promover la conciencia y las capacidades necesarias para una comprensión crítica e informada de los medios de comunicación y de nuestra relación con ellos.

tre la producción de las formas simbólicas y su recepción, es decir, las posiciones no son intercambiables sino que más bien está institucionalizadas.

4) El acceso a las formas simbólicas se amplía en el espacio y en el tiempo de modo que los contextos de producción y los de recepción quedan separados drásticamente: no se sabe quién fue el productor ni cuándo –ni en qué contexto– se realizó la producción.

5) El consumo de esta comunicación se ha rutinizado, lo que viene a significar, por un lado, la universalización de la destreza para vérselas con los medios de comunicación, y, por el otro, la importancia de los mismos en la producción y reproducción de la vida cotidiana;

6) La comunicación de masas, más que ninguna otra, promueve una amplia circulación pública de los productos simbólicos, con un alcance difícilmente limitable.

Podemos concluir que hay razones para diferenciar la comunicación de masas de las restantes formas de comunicación humana; ahora bien, esto no debería conducirnos al desafortunado error de aislarla. Con sus peculiaridades, creemos nosotros, no deja de estar imbricada con el resto de los procesos de comunicación en los que los seres humanos participamos. Ver la televisión, por ejemplo, no sólo es recibir un bien simbólico estructurado, estructurante y mercantilizado; significa, además, una producción de sentido por parte del espectador, la interpretación de un lenguaje y, posiblemente, una actividad vinculada a su quehacer personal y social en muchos otros contextos, interpersonales y grupales, aparentemente ajenos a la comunicación de masas. Por esto es por lo que se justifica un abordaje conjunto de las distintas prácticas comunicativas de los sujetos.

7. Lecciones para los educadores en medios de comunicación

No estamos aquí para dar lecciones a nadie; más bien proponemos una reflexión que nos ayude a seguir avanzando. Si, como parece, nuestro objetivo como educadores es tratar

de promover la conciencia y las capacidades necesarias para una comprensión crítica e informada de los medios de comunicación y de nuestra relación con ellos, resulta contraproducente tratar de aislar esta preocupación. Aunque por razones históricas, disciplinarias o políticas –es decir, de control–, se pueda explicar la segmentación del estudio de los procesos de comunicación humana, entre los seres humanos, ésta no se justifica. Tratar de fragmentar el objeto de estudio que es la comunicación puede llevarnos a un callejón sin salida, cargado de paradojas, por cuanto que lo que cometemos es un reduccionismo basado en intereses heurísticos: despreciar la comunicación como problemática multidimensional, por excesivamente complicada e inmanejable.

«A la hora de preparar a la gente para comunicar en el mundo de hoy, tenemos que ayudarles a comprenderse y comunicarse mediante medios tradicionales y nuevos. Esa gente necesita ser capaz de ejecutar, crear, analizar y evaluar la comunicación que se produce a través de distintos canales, mensajes y contextos. Por tanto, este debate no debería restringirse a los medios de comunicación» (Rubin, 1998: 4). La alfabetización mediática –tal y como la denominan los norteamericanos– *vamás allá* de la participación en la comunicación de masas; ¿por qué tendríamos que quedarnos, entonces, los educadores en medios de comunicación, *más acá*?

Como decíamos al principio, a partir de las palabras del profesor Jacques Piette, la EMCM necesita dotarse de un andamiaje teórico y metodológico propio y distinto, a la medida de sus objetivos. Y esto no sólo debe ocurrir por un mero afán de fundar un nuevo campo de estudio, sino por el convencimiento de que sólo contando con ese adecuado andamiaje podremos impulsar la competencia comunicativa en nuestras sociedades. Ojalá en esta tarea no dejemos de lado todo el acervo de conocimientos que las ciencias humanas y sociales han ido acumulando en torno a la comunicación. Paradójicamente, una vez más, podremos comprobar que sólo a través de lo complicado –el

estudio inter y multidisciplinar de la comunicación humana, no sólo a un nivel sino poniendo en relación varios niveles de análisis— se puede alcanzar más adecuadamente lo sencillo.

Notas

¹ Agradezco expresamente a Vivian Benítez Hidalgo su trabajo de revisión y corrección de varios de los artículos publicados en este monográfico de COMUNICAR.

Referencias

ANG, I. (1995): «In the realm of uncertainty: the global village and capitalist postmodernity», en CROWLEY, D. y MITCHELL, D. (Eds.): *Communication Theory Today*. Cambridge, Polity Press; 193-213.

BERGER, C.R. y CHAFFEE, S.H. (Eds.) (1987): *Handbook of communication science*. Newbury, London, Sage.

BOWERS, J.W. y BRADAC, J.J. (1984): «Contemporary problems in human communication theory», en ARNOLD, C.C. y BOWERS, J.W. (Eds.): *Handbook of rhetorical and communication theory*. Boston, Allyn & Bacon; 871-893.

CHAFFEE, S. y BERGER, C. (1987): «What Communication Scientists Do?», en BERGER, C.R. y CHAFFEE, S.H. (Eds.) (1987): *Handbook of communication science*. Newbury Park, London, New Delhi, Sage Publications; 99-122.

DELIA, J. (1987): «Communication Research: A History»,

en BERGER, C.R. y CHAFFEE, S.H. (Eds.) (1987): *Handbook of communication science*. Newbury Park, London, New Delhi, Sage Publications; 20-98.

GILES, H. y WIEMANN, J. (1987): «Language, social comparison, and power», en BERGER, C. y CHAFFEE, S.H. (Eds.) (1987): *Handbook of communication science*. Newbury Park, London/New Delhi, Sage; 350-384.

HAWKINS, R.P.; WIEMANN, J.M. y PINGREE, S. (Eds.) (1988): *Advancing communication science: Merging mass and interpersonal processes*. Newbury Park, Sage.

HEATH, R.L. y BRYANT, J. (1992): *Human communication theory and research. Concepts, contexts, and challenges*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

KRIPPENDORFF, K. (1995): «A recursive theory of communication», en CROWLEY, D. y MITCHELL, D. (Eds.): *Communication Theory Today*. Cambridge, Polity Press; 78-104.

MORTENSEN, C.D. (1972): *Communication: the study of human interaction*. New York, McGraw-Hill.

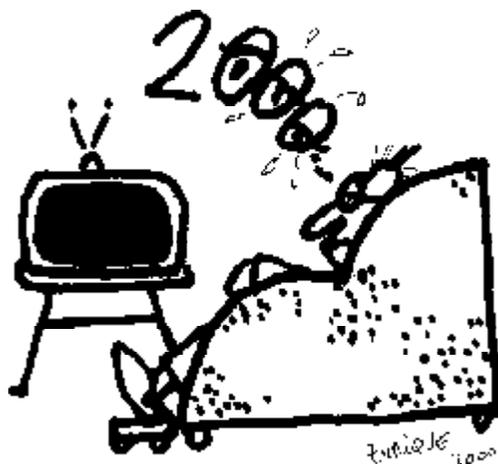
THOMPSON, J.B. (1998): *Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona, Paidós.

RUBIN, A. (1998): «Media Literacy», en *Journal of Communication*; vol. 48, 1; 3-4.

VAN DIJK, T.A. (1995): «Discourse and cognition in society», en CROWLEY, D. y MITCHELL, D. (Eds.): *Communication Theory Today*. Cambridge, Polity Press; 107-126.

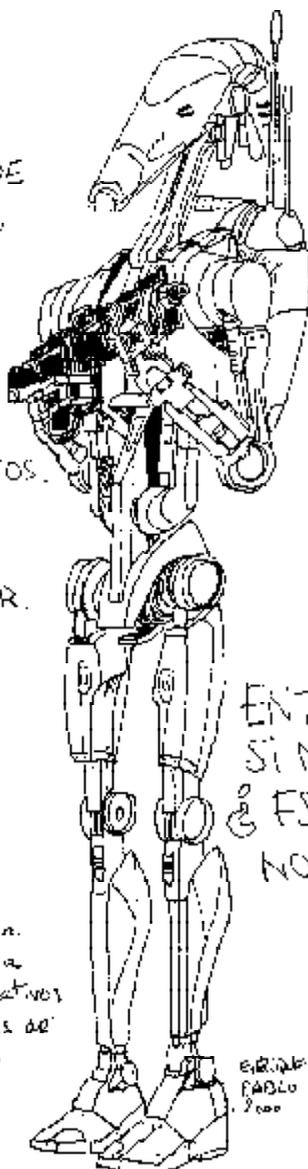
• *Mariano Sánchez Martínez es profesor del Departamento de Sociología de la Universidad de Granada.*

Reflexiones
desde el butacón



© Enrique Martínez-Salanova '2000 para COMUNICAR

SOY UN DROIDE
DE COMBATE,
RÁPIDO,
MORTÍFERO,
LETAL...
NO POSEO
EMOCIONES
NI SENTIMIENTOS.
NO ME HAN
PROGRAMADO
PARA PENSAR.



ENTONCES...
SI NO PIENSO,
¿ES QUE
NO EXISTO?

Dedicado a
George Lucas, a
Descartes, y a
otros imaginativos
y pensadores del
siglo pasado.

Estilizado lo pensó
PABLO de LUCA artista
2000

Medios, comunicación humana y sociedad del conocimiento

Mar de Fontcuberta
Chile

Comunicación y educación son un mismo término en la sociedad del conocimiento. Hay un nuevo modo de conocer que ha puesto en crisis tanto al sistema educativo como al sistema mediático, que combina los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por una parte, es más importante saber cómo acceder a la información que memorizarla, reproducirla; por la otra, actualmente los medios, incluido Internet, son vehículos fundamentales de acceso al conocimiento y contenedores de parte de ese conocimiento. A pesar de todas las críticas los medios no eliminan la comunicación, más bien la favorecen.

Me gustaría empezar este artículo en torno a la relación entre la comunicación humana, la educación y los medios de comunicación con varias afirmaciones: a) creo que comunicación y educación son un mismo término en la sociedad del conocimiento; b) hay un nuevo modo de conocer que ha puesto en crisis tanto al sistema educativo como al sistema mediático; c) nos hallamos en una sociedad compleja en la que los fenómenos sociales están cada vez más interrelacionados y que plantea el desafío de luchar contra la simplificación y aceptar la contradicción y la incertidumbre como métodos de acceso al conocimiento; d) a pesar de todas las críticas, los medios no eliminan o sustituyen la comunicación humana; más bien la favorecen. Todo depende del uso que se haga de ellos; y e) por lo tanto, es necesario un

replanteamiento en profundidad de los principios y los métodos que utilizamos en la relación comunicación y educación tanto desde una perspectiva educativa como desde una perspectiva mediática.

1. Comunicación y educación son un mismo término

Hablar de la sociedad del conocimiento supone dar un paso adelante respecto al concepto de sociedad de la información. La diferencia fundamental entre una y otra es que la segunda está constituida por datos, y la primera por significados que aportan sentido a aquellos datos. En la sociedad de la información es posible una hipotética relación unidireccional entre emisor y receptor; en la sociedad del conocimiento es imposible, porque lo que está

en cuestión es el propio concepto de «conocer». Como he señalado en alguna ocasión, lo que hoy se considera conocimiento es algo distinto a lo que se ha considerado tradicionalmente y, que en gran parte, se sigue impartiendo en universidades y escuelas. Son tres los factores que han precipitado ese cambio: a) el crecimiento enorme del volumen de la información disponible y los continuos cambios que experimenta el conocimiento; b) las demandas del sistema económico y social, y c) la progresiva socialización de las nuevas tecnologías en el acceso, transmisión y recepción de la información (Fontcuberta, 1997: 272).

Actualmente es imposible almacenar de manera permanente (por ejemplo, en la Universidad, pero también en la empresa o en el ejercicio de una profesión), un acervo de conocimientos «que duren para toda la vida». La cantidad de información es tan impresionante como el tiempo que tarda en quedarse obsoleta por el descubrimiento de nuevos datos que complementan o sustituyen a los anteriores. Eso significa que la persona va a tener que dedicar una parte fundamental de su vida profesional (y en todos los campos) al reciclaje, es decir, a los estudios de formación continuada. El crecimiento del conocimiento es tan rápido que supera toda capacidad individual de ponerse al día. Por lo tanto cada vez es más importante saber cómo acceder a la información que su memorización y reproducción. Ese nuevo modo de acceder al conocimiento pone en cuestión gran parte de las bases sobre las que se ha asentado nuestro sistema educativo que, en gran medida, parte de la idea de que existe un saber constituido y que basta la transmisión de esa información de profesor a alumno para que tenga sentido la enseñanza.

Sabemos que el conocimiento se constru-

ye individualmente y que la información no tiene sentido para una persona si no está dispuesta a recibirla e integrarla en su propia red de experiencias cognitivas. Esa predisposición es muy importante para la distinción de

los conceptos de enseñanza y aprendizaje, ya que éste se define por una característica clave: es una actividad intencional. En el aprendizaje el alumno decide sus objetivos y los caminos para lograrlos mediante iniciativas propias mientras que en la enseñanza es el profesor quién establece las pautas de acceso al conocimiento. Lamentablemente, ambos conceptos se han visto muchas veces enfrentados en la práctica, ya que las iniciativas libres de los alumnos (aprendizaje) han sido contempladas como una molestia, cuando no un peligro,

para los conocimientos dirigidos por el profesor (enseñanza).

Por otra parte el sistema económico y social plantea nuevas necesidades a las que debe dar respuesta el sistema educativo. De hecho, en la sociedad de la información y del conocimiento, el concepto de «organización» ha pasado a tener una importancia básica en todos los campos, pero fundamentalmente en el de la empresa.

«En una sociedad impulsada por la información, las organizaciones han sentido la necesidad de ser ágiles, flexibles, dispuestas y capaces de realizar modificaciones en respuesta a las condiciones cambiantes del mercado mundial. En otras palabras, se están transformando en organizaciones de aprendizaje» (Driscoll y Vergara, 1997: 84). Eso significa que el nuevo conocimiento exige una formación distinta en el campo profesional y laboral ya que cada vez se valora más en un empleado la capacidad de acceso a la información, de evaluación, análisis y solución de problemas y de toma de decisiones. Algunas de las caracterís-

A pesar de todas las críticas, los medios no eliminan o sustituyen la comunicación humana, más bien la favorecen. Todo depende del uso que se haga de ellos.

ticas esenciales de las organizaciones de aprendizaje son las siguientes:

- Aprendizaje continuo a nivel de sistemas.
- Generación y traspaso de conocimientos.
- Pensamiento sistémico y crítico.
- Cultura de aprendizaje.
- Espíritu de flexibilidad y experimentación.
- Centrado en las personas (Gephard, 1997: 34-35).

2. Nuevos modos de conocer

Evidentemente, todo lo anterior tiene repercusiones importantes en la comunicación humana y debería tenerlas en la educación. La irrupción de los sistemas multimedia y su progresiva implantación supone un cambio fundamental en el ámbito laboral, por ejemplo. Cada vez es más común la figura del profesional que trabaja desde su casa «conectado» a un ordenador, sin necesidad de trasladarse diariamente a un centro de trabajo. Y el cambio se extiende al sistema educativo ya que el hipertexto reconfigura la figura del alumno, del profesor y de todo el proceso de acceso al conocimiento ya que permite múltiples itinerarios para llegar a múltiples objetivos a través de innumerables ramificaciones. En ese acceso no hay secuencialidad, ni un lugar central del que depende la información, ni un sólo emisor. El único eje vertebrador es la voluntad del usuario, sus propios intereses. Hay quien considera que este tipo de aprendizaje implica la adquisición de un conocimiento fragmentado, disperso y sin sentido, carente de bases sólidas y que tiene como resultado la pérdida total de sentido. Quienes adoptan estas posturas lo hacen demasiado a menudo desde una actitud patrimonialista del saber y olvidan que señalar la importancia del proceso de aprendizaje no significa eliminar el proceso de ense-

ñanza sino poner de relieve que ésta debe cambiar de métodos para conseguir que ambos sean complementarios. En la adecuada resolución entre los procesos de enseñanza y aprendizaje reside el éxito de la formación de las futuras generaciones de alumnos. Porque, como afirma Monique Linard, «la lógica del aprendizaje se aproxima más bien a la comunicación» (Linard, 1991: 51). Y es ahí donde los medios de comunicación pueden jugar un papel relevante en el acceso al conocimiento.

«Los alumnos y alumnas saben cada vez más acerca de múltiples aspectos de la vida humana, social, cultural, artística, histórica, geográfica, del medio ambiente, de los avances científicos y técnicos, de los acontecimientos y actualidad de los países, son capaces de utilizar por sí mismos los recursos que están a su

disposición, procesan muchas informaciones; lo que plantea la tensión más importante que comienzan a vivir las escuelas, la tensión del sentido, de su campo de actuación, de su función, de su perfil en la sociedad, de su ámbito de competencias» (Rodríguez, 1997: 61). La escuela ha visto cómo, progresivamente, los medios han ocupado un espacio que hasta hace poco le era propio. En una reciente investigación llevada cabo en Chile sobre el consumo y las motivaciones de los niños ante la televisión abierta se afirma que «el consumo televisivo y las motivaciones del niño y del joven

televidente ante la televisión revelan sujetos activos con intereses diversos y muy amplios, ante los cuales el *puer instruendus* de la escuela aparece como un reduccionismo. Ante la televisión, el niño ha conquistado un enorme campo de libertad para elegir respuestas a sus motivaciones; las nuevas tecnologías electrónicas –como Internet– van a ampliar aún más estas elecciones activas» (Fuenzalida, 1999).

Es necesario un replanteamiento en profundidad de los principios y los métodos que utilizamos en la relación comunicación y educación tanto desde una perspectiva educativa como desde una perspectiva mediática.

Los medios hoy en día, pues, son vehículos fundamentales de acceso al conocimiento y, además, contienen parte de ese conocimiento. Un conocimiento que se caracteriza por a) su vinculación a la actualidad; b) su transmisión a través de diferentes códigos, lenguajes y soportes (imagen, sonidos, gráficos, etc.) que, además de las respuestas lógicas, estimulan las sensaciones; y c) una oferta plural (en cantidad y no en calidad) de sus contenidos que responden a criterios distintos, cuando no enfrentados. Este tipo de conocimiento, que se ofrece sin tiempo para analizarlo con una cierta perspectiva, pero anclado en el contexto social más cercano e inmediato; que mezcla emociones e intelecto; que llega al receptor desestructurado y con el denominador común del conflicto, coexiste con el que se imparte, por regla general, en las aulas: descontextualizado, unívoco, esquematizado y ordenado en parcelas estancas según cada disciplina. Y ese es el desafío al que nos enfrentamos tanto los que trabajamos en comunicación como los que trabajamos en educación: complementarlos. Porque el desarrollo social, cultural y económico de un país depende, en gran medida, de la manera en que se sepan aprovechar los medios de comunicación.

Los medios de comunicación se mueven en los ámbitos de la enseñanza y el aprendizaje. Un uso adecuado de los medios en la educación formal y no formal puede establecer un puente entre ambos conceptos, ya que ofrecen toda una gama de posibilidades en este campo. Por ese puente transitan medios que tienen más contacto o están más cercanos al concepto de enseñanza (como la prensa, que es el más reglado, el menos mutable y el que necesita una serie de indicaciones del profesor, incluso de una incitación o un empuje para que el alumno la utilice) hasta el fenómeno de Internet o los multimedia donde el acento recae casi totalmente en el alumno ya que los mecanismos que le impulsan a usar el medio están más cerca del aprendizaje.

En el caso de la prensa el estudiante llega al aula, en su inmensa mayoría, no acostum-

brado a la lectura de periódicos. Por lo tanto, deberá acostumbrarse al uso del diario en la escuela y es en la escuela donde suele iniciarse el proceso de enseñanza (que pivota en torno al profesor en primer término) para, después, ir desarrollando el concepto de aprendizaje (que pivota en torno al alumno). La prensa puede ser una buena herramienta para establecer pautas de aprendizaje, aunque su uso parta normalmente de un impulso inicial originado en el proceso de enseñanza (por parte del profesor). La producción de un diario (sea en papel o en versión electrónica) y del discurso periodístico en general tiene muchísimos puntos de contacto con los mecanismos de aprendizaje: enfrentarse a un volumen grande de información, tener que valorarla, seleccionarla, jerarquizarla, estructurarla y aplicarla. Conocer los mecanismos de producción periodística, saber cómo analizarlos y evaluarlos críticamente y cómo utilizarlos como acceso a la información puede convertirlos en valiosos auxiliares para: a) obtener conocimientos; b) saber cómo obtenerlos; y c) valorarlos críticamente.

Sin embargo, en el caso de la televisión el proceso es a la inversa. El alumno llega a la escuela con todo un mundo perceptivo en el que ya se halla la televisión. Por lo tanto, ese acceso al medio se inicia antes de la escuela, en un ámbito mucho más perceptivo que reflexivo, y en todo caso el proceso de acceso deja de pivotar sobre el profesor. Ello significa que en los medios los procesos de enseñanza y aprendizaje deben darse simultáneamente (ida y vuelta por el puente) aunque con ritmos distintos según los casos.

3. Los desafíos de una sociedad compleja

El término «global» ha entrado a formar parte de nuestra vida cotidiana como un factor que contextualiza nuestras más variadas experiencias. Tenemos problemas con la crisis asiática, nos consideramos ciudadanos europeos y nuestros hijos son devotos de una serie de dibujos animados japoneses. Pero al mismo tiempo que se diluyen fronteras reivindicamos nuestra identidad nacional, seguimos manteniendo viva la rivalidad que nos enfrenta desde

siempre al pueblo de al lado y al tiempo que nos comovemos con la tragedia de los albanos kosovares seguimos mirando con recelo al inmigrante norteafricano. Somos conscientes de que no podemos digerir el aluvión de información que recibimos de los medios, pero sin embargo, y gracias al *zapping*, seguimos dos películas a la vez, vemos noticias simultáneamente en tres canales y quizás en idiomas y contextos distintos, y aprovechamos la pausa publicitaria para ver videoclips. Y, a la hora de la verdad, seguimos sin entender nada.

Hablamos de lo global pero no sabemos cómo dar respuesta a las contradicciones que, inevitablemente, plantea. Estamos en una cultura que considera que cualquier contradicción es un problema mal resuelto y que cualquier atisbo de duda exige una respuesta inmediata, es decir, una certeza. (La ausencia de esa respuesta clara crea un vacío que genera angustia). Y para construir estas certezas nos hemos dotado de dos elementos: la simplificación y la hiperespecialización. Mediante la primera, reducimos; mediante la segunda, separamos. Y con ello conseguimos recolectar un montón de simplezas fragmentadas que no nos aportan sentido, pero actúan como un placebo para nuestra ansiedad.

Fueron los medios quienes ayudaron a construir esa «sociedad mosaico» de la que habla Abraham Moles (1975) a través de la fragmentación de sus contenidos. Fue una respuesta, una reacción a una época anterior que pretendía explicar al mundo a través de puntos de vista unívocos y totalizadores (la visión marxista, la visión capitalista, la visión religiosa, etc.). «La cultura mosaico es una forma atomizada del bagaje de conocimientos presente en el ser humano y que representa el aspecto extremo de una cultura de la época de

las comunicaciones de masas. Es el fruto de un espolvoreo de conocimientos superficiales, de fragmentos, de ideas recibidas al azar, y sólo a través de un proceso de ‘ensayos’ y de ‘errores’ llegamos a conocer el mundo en que vivimos» (Moles, 1975). Lo que ha sido denominado la condición postmoderna, y que constituye una de las características esenciales de la sociedad durante los últimos años, implica huir de las grandes explicaciones totalizadoras sobre el mundo. Para ello proporciona una visión de la sociedad fragmentada, provisional, que prefiere

fijarse en la pequeña historia de cada día más que en los grandes procesos históricos. Sin embargo, esa fragmentación llegó a tales límites que «reduce el discurso televisivo a una especie de masa uniforme en la cual los diversos elementos incorporados se trituran y mezclan de tal manera que, a veces, llegan a perder sus características. Así, un documental sobre la miseria y el hambre se convierte, en una fracción de segundo, en alegres y coloristas imágenes que nos aseguran que la potencia de tal coche es incomparable.

O, por el contrario, en mitad de un ‘desenfadado’ contoneo de plumas y caderas nos comunican que una bomba ha provocado siete muertos... Y acto seguido siguen bailando» (Aguilar, 1996: 52-53). Como afirma José Luis Sánchez Noriega, «los mensajes de los medios de masas a lo largo de este siglo han sido un factor determinante en esta cultura mosaico y en el advenimiento de cierta postmodernidad (...). El propio uso de los medios propicia la recepción fugaz, dispersa; el flash informativo de dos docenas de palabras para comunicar un acontecimiento ejemplifica bien el uso que los medios prescriben en los ciudadanos. Estar informado resulta, entonces, asistir a una sucesión de ráfagas que, como en un videoclip, en lugar de proporcionar un co-

El conocimiento que se transmite en las aulas y el que se difunde a través de los medios sigue considerando la imprecisión como un error, la ambigüedad como un defecto y la incertidumbre como una debilidad.

nocimiento vertebrado de la realidad, funciona como señaladores hacia donde dirigir la atención: qué personajes son los importantes, qué temas hay que tener presentes o que espacios—ciudades, países, instituciones— cuentan en la actualidad» (Sánchez Noriega, 1997: 311).

Sin embargo, actualmente nos hallamos en un punto de quiebre. El pensamiento fragmentario ofrece respuestas simples y desarticuladas a muchos interrogantes que se plantea el ciudadano común que vive una realidad compleja, interrelacionada y llena de contradicciones. Como afirma Morin, legítimamente le pedimos al pensamiento que disipe las brumas y las oscuridades, que ponga orden y claridad en lo real, que revele las leyes que lo gobiernan. El término complejidad no puede más que expresar nuestra turbación, nuestra confusión, nuestra incapacidad para definir de manera simple, para nombrar de manera clara, para poner orden en nuestras ideas. «La complejidad es una palabra problema y no una palabra solución» (Morin, 1997: 59-60). Además «lo propiamente científico era, hasta el presente, eliminar la imprecisión, la ambigüedad, la contradicción. Pero hace falta aceptar una cierta imprecisión y una imprecisión cierta, no solamente en los fenómenos, sino también en los conceptos. Una de las conquistas preliminares en el estudio del cerebro humano es la de comprender que una de sus superioridades sobre la computadora es la de poder trabajar con lo insuficiente y lo impreciso. Hay que reconocer fenómenos inexplicables, como la libertad o la creatividad» (Morin, 1997: 59-60). Sin embargo, el conocimiento que se transmite en las aulas y el que se difunde a través de los medios sigue considerando la imprecisión como un error, la ambigüedad como un defecto y la incertidumbre como una debilidad.

El mismo hecho de que los medios hayan sido agentes activos del conocimiento fragmentado los ha puesto en el punto de mira crítico de quienes ven en ellos el origen y la causa de muchos males.

Es un hecho que los fenómenos sociales están cada día más interrelacionados y que, por ejemplo, las acciones emprendidas para encontrar solución a un tema pueden provocar la aparición de problemas peores o tan graves como el que se pretende solucionar. El conflicto de Kosovo suministra abundantes ejemplos

al respecto. A pesar de ello, la sociedad actual está demasiado basada en certezas (aunque sea en certezas parciales) como para poder aceptar, de buenas a primeras, el desafío que implica considerar la contradicción como un factor de conocimiento. La respuesta de la ciencia, la política y la economía suele ser una: la simplificación. Morin afirma que el principio de la simplicidad o bien separa lo que está ligado (disyunción) o bien unifica lo que es diverso (reducción). Y por lo tanto, distorsiona. Pone como ejemplo al hombre. Es un ser biológico pero, al mismo tiempo,

cultural, que vive en un universo de ideas, de lenguaje y de conciencia. Pero el paradigma de la simplificación desune estas dos realidades. Se estudia el hombre biológico en el departamento de Biología, como un ser anatómico, fisiológico etc., y se estudia al hombre cultural en los departamentos de Ciencias Humanas y Sociales. Vamos a estudiar el cerebro como órgano biológico y el espíritu como una realidad psicológica. Olvidamos que uno no existe sin el otro; más aún, que uno es, al mismo tiempo, el otro, si bien son tratados con términos y conceptos diferentes.

Acceder al conocimiento de manera simplificada, eliminando los distintos aspectos de lo complejo, corre el riesgo de producir una auténtica ceguera científica y social. Tenemos demasiadas experiencias al respecto: el «progreso» que provoca daños irreversibles en el medio ambiente; la lucha por la obtención de bienes que luego no podemos disfrutar por

falta de tiempo, etc. Y sin embargo ni los medios ni las aulas han aceptado (y hay que reconocer que no es fácil hacerlo) el desafío de la duda, de la incertidumbre. ¿Es buen profesor el que, en un momento dado, dice «no sé»? ¿es buen alumno el que, a pesar de conocer al dedillo el planteamiento y desarrollo de un tema, suele decir «no lo tengo claro»? ¿cómo aprender a actuar con dudas?, ¿cómo transmitir sentido a través de incertidumbres?, ¿cómo informar a partir de contradicciones? Educar y comunicar en una sociedad compleja implica no sólo un cambio de métodos, sino, sobre todo, un cambio de actitudes. «En la visión clásica, cuando una contradicción aparecía en un razonamiento, era una señal de error. Significaba dar marcha atrás y emprender otro razonamiento. Pero en la visión compleja, cuando se llega por vías empírico-rationales a contradicciones, ello no significa un error, sino el hallazgo de una capa profunda de la realidad (...), no podemos aislar los objetos unos de otros. En última instancia, todo es solidario. Más aún, tenemos sentido del carácter multidimensional de toda realidad» (Morin, 1997: 100).

4. Los medios favorecen la comunicación humana

El mismo hecho de que los medios hayan sido agentes activos del conocimiento fragmentado los ha puesto en el punto de mira crítico de quienes ven en ellos el origen y la causa de muchos males. Se les acusa de transmitir mensajes frívolos, efímeros, espectaculares y banales. A partir de la constatación de que gran parte de los niños del mundo pasan más horas ante el televisor que en la escuela, es decir, que la televisión se ha convertido en uno de los más poderosos agentes de socialización, se achacan al medio gran parte de los problemas infantiles. Valerio Fuenzalida habla de *pánico cultural* para refe-

rirse a muchas reacciones de padres, educadores y maestros ante esta situación. «El pánico cultural ante la televisión ha llevado a acusar a esta nueva agencia de constituir la «causa» de amplios y gravísimos males sociales; Joli Jensen (1991) hace un recuento de estas acusaciones clásicas en la crítica norteamericana a su televisión, centrándose en tres ejes: la televisión sería una agencia del engaño y de la desinformación social –en contraste con una época idílica de información plena a través de periódicos y libros (Boorsin 1972)–; sería una agencia de la decadencia estética y del mal gusto –en contraste con siglos pretéritos en que imperaba el buen gusto y el aprecio por la Alta Cultura (McDonald, 1962)–; sería una agencia de la diversión decadente, en lugar de la época dorada de una alta intelectualidad lograda por la imprenta, la Escuela y la Universidad (Postman, 1985). A estos autores habría que agregar a Meyrowitz (1985) con su tesis acerca de la

influencia homogeneizadora de la televisión americana. En toda esa crítica no sólo se debe tomar en cuenta la temática en disputa sino también el género apocalíptico postmilenarista en el cual se expresa» (Fuenzalida, 1997: 31).

La satanización de la televisión, que posteriormente se está haciendo extensiva a los productos multimedia, ha ido más allá: se les ha acusado de crear espectadores pasivos, autistas, que prefieren mirar que actuar, que confunden realidad y ficción y que han abandonado los juegos y el contacto con otros niños por la per-

manencia durante horas ante la pequeña pantalla. Es decir, de fomentar la incomunicación. Hay que reconocer que dichas posturas han distanciado o enfrentado a maestros y comunicadores y han dado lugar a uno de los debates más estériles que se conocen en el campo de la Comunicación y Educación.

Los medios pueden convertirse en una herramienta importante para la alfabetización emocional, y esta alfabetización emocional debe ser tenida en cuenta para una adecuada educación sobre y para los medios.

A pesar de todas las críticas, los medios no eliminan o sustituyen la comunicación humana: más bien pueden favorecer una socialización positiva de los niños. Como he señalado anteriormente, todo depende del uso que se haga de ellos. En un reciente estudio realizado por la Televisión Nacional de Chile sobre el consumo y las motivaciones de Niños ante la televisión abierta (Fuenzalida, 1999) se constata que las tradicionales funciones asignadas a la televisión de entretenimiento, información y educación son muy rudimentarias para describir con mayor exactitud la diversidad de motivaciones, expectativas y emociones que niños y jóvenes buscan satisfacer con la televisión. La forma de relacionarse con la televisión es también muy diferente a la forma de relación escolar: este medio propone al niño y al joven –y también al adulto– esquemas lúdicos y dramáticos de relación, de motivaciones, y estos esquemas constituyen modelos generativos, en el sentido que están en la base de muchos programas televisivos.

El estudio describe algunas de estas motivaciones: autoestima y autoconfianza, la prueba de sí mismo, la curiosidad cognitiva-afectiva, compartir en familia y acción hacia el bien, y defiende que los esquemas lúdico-dramáticos propuestos por la televisión implican una forma diferente de conocimiento y aprendizaje afectivo. Frente a la dialéctica platónica, la lógica aristotélica, la comprensión analítica, la sistematización curricular, la memorización y la parénesis exhortativa, la televisión propone: el reconocimiento placentero, la identificación afectiva, la dramática, el humor lúdico y el conocimiento anecdótico. «Estos modelos de programas televisivos pueden enriquecer culturalmente el ambiente escolar y familiar con valiosos elementos formativos, que no se refieren a materias del currículum escolar, sino a actitudes afectivas» (Fuenzalida, 1999: 22).

Efectivamente, sabemos que educación no es sólo «razón». El acceso al conocimiento se da también por la vía de las emociones. Partimos de la base de que hay que tener en cuenta las emociones en el proceso de la enseñanza y

en el proceso del aprendizaje. Hasta ahora ha habido una insistencia en tratar todo lo relacionado con la educación bajo el punto de vista racional, dejando de lado lo denominado «irracional» (el mundo de las emociones) por considerarlo poco científico. La introducción de aspectos denominados «irracionales», su observación y análisis, es un reto para el binomio enseñanza/aprendizaje. Ni todo es emoción ni todo es «logos». Conocer el mundo de las emociones es importante para analizar los efectos, la recepción y el contexto de los medios.

Las emociones han sido consideradas, en gran parte, como «un estorbo» en el proceso educativo. Y sin embargo las nuevas teorías sobre la multiplicidad de la inteligencia ponen en entredicho la existencia de una sola inteligencia basada en el archiconocido Coeficiente de Inteligencia (CI). Según afirma Gardner en su célebre obra *Frames of mind* existe un amplio abanico de inteligencias. La ausencia de alguna de ellas puede inutilizar un coeficiente alto en otras. Para empezar enumera siete, aunque lo considera un número arbitrario y aleatorio: a los dos tipos de inteligencia que tradicionalmente han sido valorados en el ámbito académico (la capacidad verbal y la actitud lógico-matemática) le suma la capacidad espacial propia de los arquitectos o de los artistas en general; el talento kinestésico manifiesto en la fluidez y gracia corporal de una bailarina o un superdeportista; las dotes musicales, y dos tipos de inteligencia personal: la inteligencia interpersonal (que tienen los líderes, por ejemplo) y la intrapsíquica. Cualquiera de estos tipos de inteligencia es necesario para poder aprehender, analizar y evaluar los contenidos de los mensajes de los medios audiovisuales.

El modelo de Gardner abre un camino que trasciende con mucho el modelo aceptado de CI como factor único e inalterable para medir la inteligencia humana. Las emociones no resultan empobrecedoras, sino todo lo contrario. De hecho, cualquier modelo de la mente que no las tenga en cuenta será siempre un modelo incompleto. Y, precisamente por ello, en los

últimos años un sector de psicólogos también ha adoptado una visión más amplia sobre la inteligencia, y ha llegado a la conclusión de que la inteligencia social es muy diferente de las habilidades académicas pero constituye un elemento esencial que permite a la persona afrontar adecuadamente los desafíos cotidianos. Uno de los más representativos en ese campo, Salovey, selecciona cinco aptitudes claves para desenvolverse adecuadamente en la vida (Goleman, 1996: 80):

1) *El conocimiento de las propias emociones*. El conocimiento de uno mismo, es decir la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece, constituye una piedra angular en la inteligencia emocional. La capacidad de seguir momento a momento nuestros sentimientos resulta crucial para la introspección psicológica y para la comprensión de uno mismo. Por otro lado, la incapacidad de percibir nuestros verdaderos sentimientos nos deja completamente a su merced.

2) *La capacidad de controlar las emociones*. La conciencia de uno mismo es una habilidad básica que nos permite controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento.

3) *La capacidad de motivarse uno mismo*. El control de la vida emocional y su subordinación a un objetivo resulta esencial para espolear y mantener la atención, la motivación y la creatividad.

4) *El reconocimiento de las emociones ajenas*. La empatía, otra capacidad en la que se asienta la conciencia emocional, constituye la «habilidad popular» fundamental.

5) *El control de las relaciones*. El arte de las relaciones se basa, en gran medida, en la habilidad para relacionarnos adecuadamente con las relaciones ajenas.

No hace falta insistir en el enorme aporte que las teorías sobre la inteligencia emocional tienen para la relación medios/educación si se tiene en cuenta el enorme peso que lo emocional y perceptivo juega en medios como la televisión, por ejemplo, y en el creciente papel que tiene en otros medios (radio, prensa o multimedia). Un alumno «alfabetizado» en el mundo de las emociones, es un alumno mucho más capaz de efectuar una lectura crítica del mensaje que está recibiendo de los medios y, en consecuencia, aceptarlo o rechazarlo, pero, de cualquier forma, es capaz de distanciarse. En ese sentido los medios pueden convertirse en una herramienta importante para la alfabetización emocional y la alfabetización emocional debe ser tenida en cuenta para una adecuada educación sobre y para los medios.

5. A modo de conclusión

Todas las reflexiones anteriores nos llevan a una conclusión: hemos de replantearnos los postulados, los conceptos y los métodos que utilizamos en la relación comunicación-educación, tanto desde una perspectiva comunicativa como desde una perspectiva educativa. A mi entender no se trata de establecer una nueva disciplina, una nueva taxonomía, otro lugar acotado y parcelado del conocimiento en el que comunicadores y educadores vamos a luchar por obtener más cuotas de influencia o

de competencia académica. Se trata, eso sí, de diseñar un espacio de reflexión crítica, análisis y acción común, que sea capaz de compartir nuestras experiencias y, a partir de ellas, articular nuevas propuestas.

Referencias

- AGUILAR, P. (1996): *Manual del espectador inteligente*. Madrid, Fundamentos.
DRISCOLL, M.P. y VERGARA, A. (1997): «Nuevas tec-

Los medios de comunicación se mueven en los ámbitos de la enseñanza y el aprendizaje. Un uso adecuado de los medios en la educación formal y no formal puede establecer un puente entre ambos conceptos.

nologías y su impacto en la educación del futuro», en *Pensamiento educativo*, 21. Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica.

FONTCUBERTA, M. (1997): «El rol de los medios de comunicación», en *Retos de la sociedad de la información*. Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca.

FUENZALIDA, V. (1997): *Televisión y cultura cotidiana*. Santiago de Chile, Corporación de Promoción Universitaria.

FUENZALIDA, V. (1999): *Consumo y motivaciones de niños ante la televisión abierta*. Santiago de Chile, Corporación de Promoción Universitaria.

GEPHARD, M.A.; MARSICK, V.J.; VAN BUREN, M.E. y SPIRO, M.S. (1996): «Learning organizations come alive», en *Training & Development*. Diciembre. (cit. en Driscoll y Vergara. Op. Cit.).

GOLEMAN, D. (1996): *La inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.

LINARD, M. (1991): «Médiation technique et médiation humaine», en *La formation multimédia. Apprendre et former autrement*. Synapse 91. Collection IDATE.

MOLES, A. (1975): *La comunicación y los mass media*. Bilbao, Mensajero.

MORIN, E. (1997): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.

RODRÍGUEZ, E. (1997): «La vida cotidiana en las personas, las nuevas tecnologías y la escuela», en *Pensamiento educativo*, 21. Santiago de Chile, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica.

SÁNCHEZ NORIEGA, J.L. (1997): *Crítica de la seducción mediática*. Madrid, Tecnos.

• **Mar de Fontcuberta** es catedrática de la Universidad Autónoma de Barcelona y profesora titular de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Reflexiones desde el butacón



© Enrique Martínez-Salanova 2000 para COMUNICAR

Cómo aprender en el siglo de la información: claves para una enseñanza más comunicativa

Arturo Merayo Pérez
Salamanca

Las nuevas tecnologías están cambiando el mundo y han hecho nacer la denominada sociedad de la información. Esta situación exige reinventar el concepto de educación a través de una nueva pedagogía en la que el criterio, la creatividad y la honradez serán más importantes que los conocimientos. Es preciso, por tanto, no reducir la Educación para la Comunicación a la mera educación para los medios, dado que la intercomunicación personal y la comunicación con el grupo son cuestiones básicas de la «competencia comunicativa» que debe caracterizar al alumno del siglo XXI.

1. El futuro que viene

El cambio de milenio nos ha sumergido, casi sin darnos cuenta, en un cambio de era, en una verdadera revolución de consecuencias insospechadas. Una revolución marcada por la telemática, la robótica y las autopistas de la comunicación: la era de la cibercultura. Una revolución radical, como lo fuera aquélla del Neolítico, y las otras más recientes, la del siglo XVIII –revolución del carbón y del acero– o la del XIX, la de la energía eléctrica. Un convulso cambio de esquemas, todavía no sabemos si con consecuencias favorables o perjudiciales. Cambiarán –están cambiando desde hace veinte años– las relaciones sociales, los modelos de producción, la distribución económica, el concepto del trabajo y del ocio, las costumbres, las actitudes, los valores, las creencias...

La revolución tecnológica, al introducir nue-

vos elementos en el sistema comunicativo, está modificando el número y la naturaleza de los soportes técnicos y, por consiguiente, los hábitos de consumo y el modo de vida de los ciudadanos. Por eso a menudo nos parece que el mundo y quizá también nosotros mismos estamos patas arriba. Aunque intuimos que mañana habrá nuevas sorpresas, no sabemos cuáles serán, y el ritmo de los cambios no sólo produce vértigo sino que nos conduce hacia un punto desconocido. Corremos muy deprisa pero no sabemos hacia dónde...

Sea cual sea nuestro destino, en esta revolución basada en las comunicaciones no hay ya vuelta atrás posible. Y en ella, el papel crucial va a ser desempeñado por los medios –los tradicionales: prensa, radio y televisión– y, sobre todo, por los nuevos, aquellos basados en la informática, la robótica y la telemática.

En un futuro no muy lejano quien no esté familiarizado con ellos se convertirá en un analfabeto funcional. El negocio de la comunicación en su más amplio sentido está llamado a ser el más importante del mundo y será este sector el que genere más puestos de trabajo durante los próximos cincuenta años en el mundo desarrollado.

2. Nuevos tiempos, nuevos recursos

La escuela no puede permanecer indiferente ante un cambio de semejantes dimensiones que trae aparejado un nuevo modo de entender el mundo y, por tanto, también una manera diferente de enseñar y de aprender.

En este nuevo aprendizaje la cantidad de información se multiplica exponencialmente. Así, por ejemplo, en nuestros días un niño de doce años ha accedido por medio de la televisión a un número de informaciones mucho más amplio del que podría lograr en toda su vida un investigador del medievo. El volumen de publicaciones técnicas y científicas de un año cualquiera de los del final de este siglo supera la producción de todo lo impreso desde el origen de los tiempos hasta la II Guerra Mundial.

Ahora bien, tal y como ha apuntado Juan Luis Cebrián, «más información no deviene, necesariamente, en mejor información. La cantidad sólo puede ser sinónimo de calidad si somos capaces de discernir entre unos datos y otros, si distinguimos las referencias básicas sobre las que apoyarnos y las directrices mínimas sobre cómo conducirnos. La educación tiene ante sí la inmensa tarea de determinar los valores y criterios esenciales que nos permitirán comportarnos en la vida» (Cebrián, 1998: 191-192). La labor del profesor en este sentido resulta insustituible por más avances técnicos que se produzcan.

Por otra parte, el nuevo aprendizaje no puede vivir de espaldas a los instrumentos que mayoritariamente recogen y suministran la información: los medios tradicionales (prensa, radio, televisión, agencias) y los medios informáticos (Internet, multimedia).

Lamentablemente, si pensamos en la incorporación de unos y otros a las aulas, fácilmente concluiremos que la escuela está perdiendo el tren del futuro. Y no me refiero sólo a los centros españoles. Cuando en 1997 el primer ministro británico anunció que todas las escuelas del Reino Unido estarían equipadas con ordenadores en el 2002 no calculó el formidable esfuerzo económico que supondría dotar con este tipo de infraestructuras a 30.000 centros escolares y esa es precisamente la razón por

En nuestros días un niño de doce años ha accedido por medio de la televisión a un número de informaciones mucho más amplio del que podría lograr en toda su vida un investigador del medievo.

la que hoy tan sólo el 8% cuenta con un aceptable parque informático. «Los gobiernos deben esforzarse para que los planes de enseñanza se preocupen por incorporar de forma definitiva los multimedia, no sólo como disciplina sino sobre todo, como instrumento escolar, como método de investigación, de diálogo y de aprendizaje. Impulsar proyectos que no contemplan esta faceta amparándose en lo costoso de los mismos o en las dificultades que conllevan, será una pérdida de tiempo y de dinero» (Cebrián, 1998: 202). Ahora bien, de nada servirá el empeño «si no se complementa con la formación adecuada del profesorado, muchas veces incapaz no ya de manejar un ordenador sino, y lo que es más importante, de comprender los cambios sustanciales que en el comportamiento personal y social de los individuos significa la llegada del multimedia» (Cebrián, 1998: 199). Una vez más, la pieza clave de la innovación educativa resulta ser el maestro, tal y como ha apuntado Schneider: los profesores son importantes –viene a decir– no sólo por lo que saben sino por lo que aporta el contacto con

ellos; la comunicación fundamental cara a cara no puede ser sustituida por la máquina. Si pretendemos que la educación clásica se integre en el ciberespacio una de las condiciones básicas es que los profesores quieran adentrarse en esta aventura; las directrices educativas se quedarán en papel mojado mientras las escuelas y los maestros no se entusiasmen con el proyecto (Schneider, 1996).

3. Hacia una nueva pedagogía

Los centros educativos de cualquier nivel han de dejar de ser lugares donde se acuda a tomar al dictado unos apuntes que periódicamente se acaban vomitando en unos cuantos exámenes para después, inmediatamente, olvidarlos para siempre. No obstante, tengo la sospecha de que más de una asignatura se resume en este triste proceso de instrucción de conocimientos que, a mi modo de ver, suele servir para poco.

Esta técnica pudo tener su sentido en otros momentos. Hoy no. Y mañana, desde luego, mucho menos. Nos encaminamos hacia un nuevo mundo que requerirá estudiantes muy diferentes: futuros profesionales no con muchos conocimientos (que por otra parte estarán al alcance de cualquiera) sino con criterio, con creatividad y con honradez. Por eso «tenemos que reinventar y reconstruir nuestro concepto de educación, adaptándolo a un mundo en el que los alumnos no solamente reciben conceptos sino que los crean y los transmiten a los demás» (Cebrián, 1998: 193).

El reto en el futuro de la docencia ya no será únicamente suministrar instrucción, sino proporcionar las claves para poder encontrar la información más fidedigna, comprenderla y transmitirla adecuadamente. Por ejemplo, la cuestión no va a ser tener que leer un determi-

nado libro –puesto que innumerables títulos estarán al alcance de cualquiera– sino despertar el deseo de leer, enseñar a elegir la lectura y poder asimilarla con criterio integrándola en el conjunto del saber personal. Luego, será preciso comunicar lo aprendido con originalidad y eficacia.

Esto significa que los grandes retos del docente han de orientarse en las siguientes direcciones:

a) Enseñar a buscar, para poder investigar con discernimiento en una oferta desbordante.

b) Enseñar a entender, captando la esencia de los conceptos, relacionando causas y consecuencias, infiriendo conclusiones de interés e integrando lo aprehendido en los conocimientos de los que anteriormente ya se disponía.

c) Enseñar a aplicar el sentido crítico para discernir, para matizar, para avanzar, y aplicar dicho sentido crítico a uno mismo y a su propia actuación personal.

d) Enseñar a comunicar, a expresar las propias ideas en un marco abierto al diálogo y al respeto mutuo.

Cómo lograr estos cuatro aspectos básicos es algo que no es posible resumir aquí. Pero cada profesor, en función de los objetivos de la materia

que imparte y del tipo de alumnos a los que enseña, ha de reflexionar acerca del modo más oportuno de lograrlo. Obviamente, esta actitud supone un mayor grado de exigencia tanto por parte del docente como por parte del estudiante pero, en contrapartida, proporciona más y mayores satisfacciones.

Esta nueva dimensión personalizada de la educación no será posible –dicho sea de paso– si no se fundamenta en el cariño. El componente afectivo en el proceso de aprendizaje no es algo que deba limitarse a la enseñanza primaria; un profesor que aprecia sinceramente a sus

El reto en el futuro de la docencia ya no será únicamente suministrar instrucción, sino proporcionar las claves para poder encontrar la información más fidedigna, comprenderla y transmitirla adecuadamente.

alumnos, siempre sabe encontrar la manera de ayudarles en su desarrollo personal e intelectual. Por el contrario, si demuestra una actitud indiferente nunca logrará enseñar lo verdaderamente importante: quizás tan sólo logre –y eso en el mejor de los casos– transmitir conocimientos, lo que resulta algo interesante pero a todas luces insuficiente.

La cuestión –insisto– no radica tanto en la transmisión de conocimientos como en la configuración de actitudes. Es preciso que cada uno de los futuros profesionales demuestre rasgos de personalidad definidos: adaptabilidad a las nuevas circunstancias, capacidad de iniciativa, autoestima, sociabilidad, disciplina y fortaleza, dinamismo, resistencia a la frustración, madurez intelectual y emocional, capacidad de trabajar en equipo...

Al mismo tiempo es preciso adiestrar en aptitudes y habilidades tales como la fluidez y la flexibilidad verbal, la creatividad, la capacidad de observar y escuchar, la comprensión verbal, la empatía, la capacidad de motivación y de persuasión.

4. La competencia comunicativa

En la sociedad de la comunicación del tercer milenio, el reto más importante de las escuelas es precisamente enseñar a comunicar. Educar para la comunicación debe dejar de ser un complemento opcional que distinga a los centros educativos pedagógicamente más avanzados para pasar a convertirse en una inexcusable exigencia para todas las escuelas y en cualquier nivel educativo.

Es indispensable suministrar al alumno el criterio suficiente para que consuma medios con sentido crítico y no quede desprotegido ante estrategias comerciales o ideológicas. Y es que ya no es posible imaginar un ciudadano que prescindiera de la prensa, la radio o la televi-

sión. Al consumo de medios se dedican más de tres horas diarias de promedio y son los medios los que establecen normas, valores y actitudes. Los medios se han convertido así no en el cuarto, sino en el primer poder, en la misma medida en que son los que establecen los discursos de referencia. Explican a los ciudadanos no sólo de qué cosas deben hablar, sino cuáles son las importantes y cuáles no, qué es lo bueno y qué lo malo, qué actuaciones merecen aprobación y cuáles resultan reprobables (Merayo, 1997a: 43).

Ahora bien, enseñar a comprender quién manda en los medios, cómo funcionan, cuáles son sus estrategias, sus condicionantes y objetivos no parece suficiente. Educar para la comunicación no significa convertir a los estudiantes en pequeños periodistas ya que la enseñanza acerca de los me-

dios de comunicación no debe ser más que un aspecto particular de algo mucho más amplio e importante: la enseñanza de la comunicación en todos sus niveles. Es preciso, por tanto, no reducir la educación para la comunicación a la mera educación para los medios, dado que otros aspectos resultan prioritarios y más decisivos para la formación del estudiante: la intercomunicación personal y la comunicación con el grupo son cuestiones básicas de la competencia comunicativa que debe caracterizar al estudiante del siglo XXI. Por otro lado, sólo desde la competencia comunicativa (saber hacer) es posible constituirse en consumidores críticos (saber juzgar) y en miembros activos y participantes de los procesos sociales de comunicación (saber estar), evitando así que sólo unos pocos tengan un efectivo acceso a los medios. Efectivamente, una presencia activa de los ciudadanos en los medios de una sociedad democrática exige altas dosis de competencia comunicativa que, o se adiestra en la

La enseñanza acerca de los medios de comunicación no debe ser más que un aspecto particular de algo mucho más amplio e importante: la enseñanza de la comunicación en todos sus niveles.

escuela, o nunca alcanzará suficientes niveles de eficacia. Sin la competencia comunicativa de los ciudadanos los medios instaurarán un simulacro de comunicación que podrán apellidar democrática pero que no lo será más que aparentemente.

La competencia comunicativa pasa por aprender a hablar en público. «Desgraciadamente en España esto es algo que no se enseña ni en las mejores escuelas, orientadas siempre a la evaluación escrita. Luego, vienen las sorpresas: uno acaba con su flamante título de Medicina, Derecho o Económicas y se planta en el salvaje mundo laboral con sus matrículas de honor a cuestas. Lo primero que le piden es una entrevista personal, y es ahí, precisamente ahí, donde se pone de manifiesto que el joven licenciado —a pesar de su brillante expediente— no sabe estar a la altura de las circunstancias. A lo largo de los años, en la vida profesional y en las relaciones sociales, nuestro flamante estudiante tendrá que hablar muchas veces en público: habrá de defender proyectos, criticar propuestas, felicitar, reclamar, censurar, proponer, convencer... ¿Quién le ha preparado para todo eso?» (Merayo, 1998: 21). Mi experiencia profesional como profesor de Periodismo me ha mostrado sistemáticamente la lamentable realidad de muchos alumnos que se atragantan de pánico cuando han de expresarse oralmente ante sus propios compañeros; no quiero imaginarme qué sucede en otras carreras cuyo objeto no es la comunicación pública. En los cursos que he impartido a maestros y profesores muchos son también los que manifiestan sus dificultades ante el hecho de tener que hablar en público ante los padres o ante los compañeros del centro. Son conscientes de que nadie da lo que no tiene; dicho de otro modo: el mejor predicador es Fray Ejemplo y por eso, la

Sólo desde la competencia comunicativa (saber hacer) es posible constituirse en consumidores críticos (saber juzgar) y en miembros activos y participantes de los procesos sociales de comunicación (saber estar).

competencia comunicativa de nuestros estudiantes pasa necesariamente por el previo adiestramiento de las habilidades comunicativas de los propios profesores. Y es que, como ha señalado Jordan (1984) «no existe ningún comportamiento o acción pedagógicamente relevante que no sea transmitido por el medio omnicomprendivo de la comunicación».

5. Aprender de y con los medios

Tal y como ha expuesto Sánchez Cerezo (1991: 112-113), «la comunicación educativa constituye el proceso mediante el cual se estructura la personalidad del educando, lo que se logra a través de las informaciones que éste recibe, quien las reelabora en interacción con el medio y con los propios conceptos construidos». En este sentido, la aplicación de los

medios de comunicación a las actividades docentes tiene evidentes consecuencias positivas, entre las que cabría enumerar las siguientes:

- 1) Los medios introducen en la escuela elementos que el alumno ha percibido y que él mismo es capaz de aportar.
- 2) Proporcionan un mejor conocimiento del medio físico, humano, social y geográfico.
- 3) Se acentúa en el alumno el deseo de pertenecer e integrarse en el mundo.
- 4) Proporcionan informaciones que pueden ser utilizadas como complemento y soporte de las distintas materias: sirven para poder relacionar

los conocimientos de manual con los de la vida real.

5) Favorecen la estructuración temporal (fechas y tiempos narrativos) y espacial (local, regional, nacional, mundial).

6) Estimulan la percepción y la lectura espacial.

7) Incitan a la comunicación en el aula, a la producción y a la creatividad.

Actividades para la comunicación interpersonal y grupal

<ul style="list-style-type: none"> • Organización funcional de los posibles miembros de una redacción. Delimitar funciones y cargo. Plasmarlo en un mural. 	<p>Socializar. Aprender a trabajar en equipo. Recurrir al diálogo para la solución de conflictos. Adiestramiento de técnicas de negociación. Asumir tareas directivas entre iguales. Obedecer a iguales. Respeto mutuo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Acopio de materiales para una posible redacción: aula, corcho, archivos... 	<p>Orden y organización. Adiestramiento en tareas documentales. Confección de bases de datos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Enumerar y ponerse en contacto con diferentes fuentes informativas. 	<p>Medios de comunicación, instituciones, empresas, personas individuales, Internet, bases documentales...</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Conversión de hechos en noticias. 	<p>Acerca de hechos del colegio o de acontecimientos cotidianos: cumpleaños, riña familiar, excursión... Ser capaz de contar los hechos seleccionando datos, pensando en el interés del público y utilizando el lenguaje con creatividad.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Adaptación de un texto literario. 	<p>Conversión de registros lingüísticos: del lenguaje literario al lenguaje periodístico; del lenguaje escrito al coloquial culto; de la narración al diálogo, etc. (Ejemplo: pasaje de <i>El Quijote</i>).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Realización de entrevistas. 	<p>Al director del colegio, a un profesor, a la madre de un compañero... Entrevistas reales de las que posteriormente hay que seleccionar datos, ordenarlos y redactarlos. Posibilidad de resumirla oralmente.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Idear un posible concurso para radio o televisión. 	<p>Con creatividad, interés y honradez. La discusión puede arrojar sentido crítico para juzgar acerca de la calidad de los concursos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar la crónica de un espectáculo: cine, teatro, concierto... 	<p>El alumno no se limita a asistir sino que presencia con visión crítica (aspectos positivos y negativos; distinción fondo y forma). Puede recoger opiniones de otros asistentes y documentación complementaria.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Revista de prensa. 	<p>Comparar una misma noticia en varios periódicos/televisiones y elaborar un comentario de análisis o una exposición oral.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Comparar programas infantiles/series: aspectos positivos y negativos. 	<p>Debate: aspectos positivos y negativos. Incentivar la reflexión crítica acerca de la programación en televisión.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Escribir un artículo sobre las azafatas y presentadoras de televisión. 	<p>Debate posterior acerca del papel de la mujer en la televisión. Reflexión crítica sobre comportamientos machistas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ejercer de corresponsal o de enviado especial. 	<p>En otro curso, en la dirección, en la biblioteca del barrio... Seguimiento y búsqueda de la información. Relación con fuentes adultas. Motivación en tareas de investigación.</p>

Actividades para la comunicación interpersonal y grupal

<ul style="list-style-type: none"> • Comparar un mismo hecho en el tratamiento informativo de prensa, radio y televisión. 	Comparación de lenguajes: tiempos verbales, referencias temporales, titulares, orden y jerarquía, extensión, documentos complementarios...
<ul style="list-style-type: none"> • Visitas a medios de comunicación. 	Que posteriormente se plasmarán en una exposición oral o por escrito. Desarrollo del sentido crítico, relación con fuentes, técnicas de investigación...
<ul style="list-style-type: none"> • Debate en clase: cómo se puede conseguir que una canción se haga famosa. 	Reflexión acerca de las estrategias de marketing en la sociedad de consumo. Análisis y control de calidad sobre productos comunicativos.
<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar noticias. 	Acerca de un determinado hecho de actualidad que sirva como complemento de la materia explicada.
<ul style="list-style-type: none"> • Análisis lingüístico de un programa de radio o de televisión. 	Para detectar errores fruto de la improvisación o de la irresponsabilidad de los locutores. También es posible detectar pobreza de léxico, clichés, tabúes, etc. Proponer alternativas. Diferencia entre el lenguaje de un informativo y de un programa musical para público joven.
<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de un reportaje. 	Los deportes en el colegio, los ancianos, el consumismo... Búsqueda de datos, relación con fuentes adultas, selección de datos, estructuración de la información, redacción/exposición oral.
<ul style="list-style-type: none"> • Comparación de fotografías. 	Detectar diferencias ideológicas o simbólicas. Diferencia entre aspectos objetivos y subjetivos del mensaje fotográfico. Diferencia entre fotoperiodismo y fotografía publicitaria.
<ul style="list-style-type: none"> • Recursos publicitarios en spots de televisión. 	Estrategias de persuasión publicitaria, especialmente en productos consumidos por los estudiantes.
<ul style="list-style-type: none"> • Jugar a detectar mentiras en la publicidad de televisión. 	Enseñar a practicar el juego no de adivinar la marca en los primeros segundos del spot sino el de detectar con prontitud en los anuncios mentiras, exageraciones, confusiones, ambigüedades...
<ul style="list-style-type: none"> • Detectar fórmulas de publicidad encubierta. 	<i>Bartening</i> , patrocinio, telepromoción... Adiestrar en la búsqueda de fórmulas publicitarias poco éticas.
<ul style="list-style-type: none"> • Detectar actuaciones incorrectas, manipulaciones, intromisiones en la intimidad, juicios gratuitos. 	Reflexión o debate sobre el sentido de los medios, los valores, actitudes y comportamientos. Desarrollo de capacidades comunicativas: aprender a hablar, a escuchar, a argumentar... transmisión de criterios éticos.
<ul style="list-style-type: none"> • La creación de ídolos y héroes. 	Debate sobre la cuestión (por ejemplo: concursos de misses; la profesión de modelo; el fútbol...). Desarrollo de capacidades comunicativas: aprender a hablar, a escuchar, a argumentar... transmisión de valores y actitudes.
<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento de campañas electorales. 	Estrategias, mensaje y contenidos, demagogia...

Es decir, la utilización de los medios de comunicación en el aula puede facilitar la consecución de tres objetivos básicos:

- a) Capacitar para seleccionar, interpretar y utilizar las informaciones.
- b) Desarrollar la lectura crítica que permita a su vez consolidar criterios y opiniones.
- c) Constatar el pluralismo ideológico y la libertad de expresión.

Pero, además del conocimiento directo de los propios medios, éstos permiten –cuando se utilizan correctamente en el aula– el desarrollo de técnicas básicas aplicables al desarrollo de la propia comunicación personal y grupal. Este aprender no ya *de* los medios sino *con* los medios resulta extremadamente útil ya que incide de manera directa en la competencia comunicativa de cada estudiante, en la medida en que se le motiva más intensamente a:

- Investigar el entorno y detectar las noticias interesantes para su vida personal.
- Observar, preguntar, consultar, anotar, contrastar, concluir: enseñar a pensar.
- Escribir/hablar sobre lo que ha visto.
- Escribir/hablar sobre lo que se ha oído.
- Aprender a escuchar las críticas que otros realizan a partir de las propias exposiciones.

Este modo de entender la Educación para la Comunicación en su sentido más amplio y personalizado permite dibujar un nuevo planteamiento en el que:

- a) La escuela esté más abierta al entorno del alumno.
- b) El alumno participe en la elaboración de los programas.
- c) Se actualicen y vivifiquen los contenidos de los programas.
- d) Sea posible constatar la pluralidad de ideas.
- e) Se aprenda a dialogar, a trabajar en equipo y a desarrollar espíritu crítico.

En resumen, es posible utilizar los medios de comunicación no sólo en una perspectiva

teórica propia del estudio de la comunicación de masas, sino otorgándoles una dimensión práctica. De este modo se consigue que, al mismo tiempo que se comprenden sus peculiaridades, puedan convertirse en eficaces instrumentos, capaces de facilitar el desarrollo de un nuevo método pedagógico, en el que el protagonismo recaiga sobre acciones tales como pensar, entender, expresar, criticar o ser criticado. En definitiva, la presencia de los medios en el aula pueden ayudar a enseñar a vivir en una sociedad tan compleja como la que se ha dado en llamar la sociedad de la información.

6. Algunos casos prácticos

Con el fin de ejemplificar lo expuesto hasta aquí, se apuntan en las tablas de las páginas siguientes algunas actividades, orientadas a emplear los medios en el aula de modo que incentiven la capacidad de comunicación interpersonal y grupal. Son, obviamente, tan sólo algunas propuestas orientativas que no pretenden constituir un catálogo cerrado ni exhaustivo; los profesores deberán adaptarlas a las diferentes edades y situaciones.

Referencias

- CEBRIÁN, J.L. (1998): *La red. Cómo cambiarían nuestras vidas los medios de comunicación*. Barcelona, Círculo de lectores.
- JOURDAN, M. (1984): «La competencia comunicativa en el educador y en el educando», en *Revista de Educación*, 30; 60.
- MERAYO, A. (1998): *Curso práctico de técnicas de comunicación oral*. Madrid, Tecnos.
- MERAYO, A. (1997a): «La comunicación y la configuración de valores en las nuevas tecnologías», en *La comunicación humana y sus múltiples manifestaciones artísticas*. Tenerife, Universidad de La Laguna.
- MERAYO, A. (1997b): «La nueva sociedad de la información: tendencias, riesgos y soluciones», en *La sociedad de la información*. Salamanca, Universidad Pontificia.
- SÁNCHEZ CERESO, S. (1991): *Tecnología de la educación*. Madrid, Santillana.
- SCHNEIDER, B. (1996): *El futuro de la Educación*. París, Contribución al informe del Club de Roma sobre la Sociedad Global a la Información.

• *Arturo Merayo Pérez es periodista y profesor en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Pontificia de Salamanca.*

Soluciones para nuevos problemas de la sociedad de la información

Mensajes, creatividad y valores para la socialización en un mundo tecnificado

.....

Enrique Martínez-Salanova Sánchez
Almería

La actualidad presenta a la especie humana, en perpetuo cambio, algunos desafíos que pueden transformar determinadas visiones, concepciones ideológicas y culturales. Un mundo vertiginoso en su aplicación tecnológica causa impactos medioambientales, de los que uno de los más importantes es el que tiene que ver con los medios de comunicación y la sociedad informatizada. La adaptación de la especie humana al medio ambiente digital será más positiva si se sustenta en un sistema de valores desde el que las instituciones básicas de la sociedad promuevan la aceptación participativa y crítica de los medios de comunicación y de información.

*«Nuestros órganos sensitivos nos proporcionan datos sobre lo que nos rodea y sobre nosotros mismos. Pero necesitamos, además, reconocer lo conveniente y lo perjudicial, lo bueno y lo malo—lo que, resumiendo, llamamos valores—, porque estamos forzados a actuar. No podemos no hacernada. El dinamismo vital nos condena a la acción»
(J.A. Marina, 1997).*

1. El efecto 2000 en la socialización

Una de las psicosis que se produjeron al finalizar el año 1999, fue la producida por el «efecto 2000». Tal situación se refería exclusivamente al cambio de fecha en los ordenadores y a los desastres que se produjeran. Sin embargo, el «efecto 2000» lo sufrimos todavía en nuestras neuronas, producto de una socializa-

ción colectiva; lo arrastramos desde hace muchos años, en realidad desde que se produjo la gran revolución digital. Como dice S. Jay Gould, «¿qué es un milenio? Para un geólogo, el instante de un pestañeo, pero para la experiencia humana es un lapso gigantesco, casi inconcebible». El chiste de «El Roto», que ilustra este artículo lo explica icónicamente desde otro punto de vista: «Durante cinco mil años se usó un arado, hoy cada cuatro hemos de cambiar de coche». Podríamos añadir: «... y cada día debemos actualizar el ordenador y cada segundo nuestras neuronas...».

Uno de los grandes problemas que se le plantean hoy a la antropología, y cómo no a la educación y a la sociología, es que los viejos trabajos de campo son ya obsoletos, que las

antiguas formas de investigar la cultura y la sociedad hacen agua por todas partes, insistiendo en practicar el estudio de lo menos, de lo más restringido, cuando hoy las culturas y las sociedades «ya no están en los mismos lugares, debido a los desplazamientos físicos a lomos de la tecnología o del mercado» (Clifford, 1999).

A los educadores, cuando nos encontramos en acción de educar se nos presenta el falso y ambiguo dilema: ¿investigamos y/o educamos? Ya se han dado casos, y no pocos por cierto, en los que por llevar adelante una investigación, hemos olvidado que los sujetos de la misma pueden salir perjudicados.

Los estudios del Dr. Itard, a principios del siglo XIX, con Víctor, el niño salvaje de l'Aveyron, un pueblo francés, sirvieron para crear precedentes, afectaron a la opinión pública y dejaron para la posteridad interesantes conclusiones. El niño, ya adulto, murió sin socializar en el Hospital de Idiotas de París, en el que se le internó al cesar las subvenciones... La parte positiva la reflejó Truffaut en su preciosa e interesante película «L'enfant sauvage» (1972).

Los aspectos negativos se aprecian en otra investigación, comenzada en Estados Unidos en 1972, justamente el año en que se estrenaba la película citada, sobre una niña salvaje; infinidad de medios, un equipo multiprofesional de calidad y gran entusiasmo, acabó también al mismo tiempo que las subvenciones, con la niña, hoy adulta, en un centro de acogida. «Parafraseando un viejo chiste soviético, podríamos decir que estas situaciones son demostración viva de que la pedagogía no es una ciencia, porque si lo fuera, no se experimentaría con jóvenes sino con primates, como hacen las ciencias serias» (Bayón, 1995).

Científicos actuales Clifford, Gould, Bilbeny, aportan datos para cuestionar las formas

actuales de la investigación. Clifford afirma que no hemos entendido que la investigación en ciencias sociales cambia de sentido en el momento en que el mundo se globaliza, se actualiza, se hace más veloz el cambio cultural y se alteran la mayoría de los patrones que los sociólogos y antropólogos habíamos utilizado desde el siglo XIX.

Como expone Dean Rusk, «es tan rápido el ritmo de los acontecimientos que, a menos que encontremos algún medio de mantener la vista fija en el mañana, no podemos esperar mantenernos en contacto con el hoy». Es necesario estar al día, y para ello es necesario investigar. No olvidemos, sin embargo, que mientras investigamos los niños crecen, obligando a familias y profesores a adelantarse a los acontecimientos, a crear situaciones

educativas arriesgadas.

Sin embargo, para ello debemos reforzar y ajustar nuestro sistema de valores, ya que la inseguridad se hace carne con nuestra propia responsabilidad como educadores. «Toda heurística, es decir, todo sistema de búsquedas o de resoluciones de problemas que no puede probar todas las soluciones, sino que tiene que elegir atajos, dejar de lado caminos posibles, arriesgarse perdiendo seguridad para conseguir rapidez, ha de contener forzosamente un sistema de valores» (Marina, 1997).

2. La negación de la tecnología puede ser un mecanismo de defensa

Muchas veces he oído, e intentado rebatir, la idea de que los nuevos medios informáticos y cibernéticos no facilitan la creatividad, incluso que la impiden o deterioran. Ya lo afirmaba el poeta y dramaturgo inglés T.S. Elliot «La Humanidad no puede soportar mucha realidad». ¿Son los niños ahora menos creativos porque ven más la televisión?, ¿somos menos

Tal vez la carrera armamentística, las nuevas tecnologías que provienen de la competitividad entre pueblos y poderes económicos, puedan algún día dedicarse a mejorar los procesos sociales.

creativos los adultos porque leemos menos? El problema no es de los medios, sino tal vez de cómo se enfrentan. «Temo a la obscuridad pero desconfío de la luz», dice Woody Allen. Cuando el libro se hizo masivo, también se consideró un peligro para la educación y la creatividad. «Este niño lee demasiado, y no estudia», se podía oír en los años sesenta. Tampoco debemos confundir creatividad con poesía o pintura, ya que las llamadas «bellas artes», no son más que una parte de la creación que a lo largo de la vida posee un individuo. No olvidemos que Einstein (físico), Poincaré (matemático), o Newton y otros muchos científicos son hoy día paradigmas y prototipos de personas creativas; gracias a sus «intuiciones», hicieron posible el avance científico. «Hay un pasado que se fue para siempre, pero hay un futuro que todavía es nuestro» (F. Robertson).

La responsabilidad de mantener la dinámica evolutiva de la especie humana, está en nuestras manos. Mirando al futuro, previendo situaciones, adelantando nuestra preparación a los acontecimientos. Ibsen, el dramaturgo decía: «Yo sostengo que está en lo justo la persona que más estrechamente está unida con su futuro».

Parece una perogrullada decir que el futuro se crea en el presente afianzándose en el pasado, pero normalmente no nos comportamos ni como ciudadanos ni como educadores conforme a aseveración tan obvia. Casi siempre esperamos los acontecimientos para actuar a partir de ellos, y muy pocas veces nos adelantamos a los hechos. Una de las cualidades o características de la creatividad —está en todos los manuales— es la previsión, la intuición, el adelantamiento de los sucesos. La capacidad de predic-

ción del futuro basándonos en las experiencias personales y colectivas es uno de los distintivos más importantes de la especie humana, y sobre todo de los individuos creativos. La previsión y la predicción, conductas fundamentales ligadas a la actividad intelectual, las confundimos o equiparamos a las adivinaciones astrológicas. La capacidad de crear es la que va a defender a la sociedad de los poderes fácticos, del poder de una sociedad consumista y del dominio de los *mass media*, educando a los individuos en el espíritu crítico. Tenemos en nuestras manos un futuro del mundo lo suficientemente incierto como para tomarnos en serio la frase de Peter de Vries «la mano que mece la cuna rige al mundo», que dio lugar al nombre de una película.

3. El toro por los cuernos

«Llega un momento en los asuntos de los hombres en que hay que coger el toro por los cuernos y enfrentarse a la situación» (W. Fields). Los

científicos de mediados del siglo pasado (siglo XX), ya atisbaron, aún sin tener todavía los elementos técnicos de juicio que poseemos actualmente, que los próximos cambios evolutivos de la humanidad, tendrían que darse por la vía de la solidaridad creativa. Tanto Theilard de Chardin, antropólogo y jesuita, como John Lewis, filósofo y antropólogo marxista, coincidían desde sus estudios e investigaciones en que el próximo paso evolutivo de la especie humana podría ser, o la búsqueda conjunta de soluciones o el autoexterminio. Hoy científicos de todo el planeta avalan este pensamiento, fundamentándolo empíricamente con datos posibles gracias a la nueva tecnología. Irónicamente lo expresa Will Rogers:

La responsabilidad del género humano ya no es la misma, pues hoy, gracias a la democratización de la información, a las infinitas posibilidades comunicativas y a los progresos técnicos, la sociedad es —o debiera ser— consciente de responsabilidades hacia el mantenimiento y salvación del planeta, tanto en lo biológico, físico, sociológico o ideológico.

«no puede decirse que la civilización no progrese, pues en cada guerra le matan a uno de una nueva forma». Tal vez la carrera armamentística, las nuevas tecnologías que provienen de la competitividad entre pueblos y poderes económicos, puedan algún día dedicarse a mejorar los procesos sociales.

La responsabilidad del género humano ya no es la misma, pues hoy, gracias a la democratización de la información, a las infinitas posibilidades comunicativas y a los progresos técnicos, la sociedad es –o debiera ser– consciente de responsabilidades hacia el mantenimiento y salvación del planeta, tanto en lo biológico, físico, sociológico o ideológico.

4. Situaciones nuevas, soluciones creativas

Según Aristóteles, «No hay respuestas sencillas para los problemas complejos». Un desafío más para políticos, educadores y ciudadanos. El problema es complicado, pero no podemos, como el avestruz, esconder la cabeza, dejar las responsabilidades en manos de otros, o echar balones fuera. «Condenar la tecnología ‘in toto’ es el olvidar los vergeles que la desalinización del agua del mar ha hecho posibles mientras que idealizar la tecnología es olvidarse de Hiroshima», dice Stuart Chase.

La memoria del género humano es colectiva, los individuos se socializan –aprenden– por mecanismos inconscientes en su gran parte. Sin embargo, el aprendizaje es individual, o lo que es lo mismo, cada persona aprende lo suyo. Las relaciones interpersonales logran una mayor capacidad de aprendizaje individual y colectivo. La historia acumula cada día más productos en su haber, aunque muchos de ellos no queden reflejados en los libros. «Marguerite Duras decía que el saber era lo que hemos aprendido en la escuela y el conocimiento lo que aprendimos por nuestra cuenta», afirma Carrière.

En primer lugar, hay que tener en cuenta que, a más memoria, hay más posibilidades de creatividad, ya que existen mayores medios para establecer sinapsis, conexiones entre las

neuronas, y por lo tanto, relaciones creativas en el mismo cerebro, los saltos intuitivos que explica Bruner, o lo que los creativos publicitarios llaman el fenómeno ¡ajá!. Si a la memoria de nuestro cerebro, la liberamos mediante sistemas informáticos, lo que cabe en un ordenador de información y la rapidez de acceso al mismo, aumentamos nuestras propias capacidades; el ordenador se convierte en un instrumento más de nuestro cerebro, y por lo tanto, aumentamos nuestra creatividad.

5. Creatividad e informática

«Sabemos que existe, según Thomas J. Watson, una generación silenciosa, más interesada en la seguridad que en la integridad, en la conformidad que en la actividad, en la imitación que en la creación».

Es necesario que pedagogos, psicólogos, biólogos, neurólogos y sociólogos, informáticos y otros expertos, realicen experiencias para relacionar las nuevas tecnologías informáticas y mediáticas con la creatividad. La gran cantidad de información, textos, iconos, gráficos y modelos, proporcionan mayores y mejores posibilidades de asociación de ideas.

Esta realidad, unida a la facilidad en los recursos, dibujos, etc., y a la rapidez de recuperación, imposible para el cerebro humano, hace factible una mayor aptitud creativa, nuevas conexiones entre ideas, iconos y situaciones, que van a facilitar el recorrido informativo entre las neuronas. No se crea de la nada.

6. Vertiginosidad en la percepción

Por otra parte, los que han nacido ya con la informática en sus casas, y desde pequeños se han iniciado en los juegos por ordenador, en los teclados y en la velocidad de la información, no solamente no tienen miedo a entrar creativamente en el mundo de la nueva tecnología sino que, además, han generado unas habilidades, en la mayoría de los casos a nivel neuronal, que les permiten lograr aprendizajes que no podemos conseguir los que nos hemos formado en la era del libro y la imagen fija. Quien ha entrado en los vertiginosos juegos

por ordenador, se ha acostumbrado a tomar decisiones en fracciones de segundo (o aterrizo o me estrella), que les permiten congelar mentalmente imágenes imposibles para otras generaciones. En las películas con imágenes analógicas, más reposadas y tranquilas, el cine tradicional, nuestros adolescentes aprecian más los detalles que los mayores, son capaces de leer con más fidelidad las imágenes y comprenderlas en el contexto de la historia y mensaje. El cine actual, generalmente realizado con vistas a pasar pronto al vídeo, utiliza técnicas de guión y montaje infinitamente más veloces. Los primeros planos, el ritmo de vídeo-clip, los efectos especiales digitales, la rapidez de los planteamientos y desenlaces, se asemejan cada vez más al mundo de los videojuegos. Son películas para entretener, para mantener al espectador en vilo en sus asientos, acompañadas de sonidos y vibraciones, a las que les falta en muchas ocasiones el reposo del relato. A los nuevos espectadores tal vez les falte madurez y capacidad crítica, pero nunca podremos decir que estén incapacitados para tomar decisiones con rapidez y para apreciar informaciones que el ojo, y el cerebro, de los mayores no percibe.

7. De la guerra de las galaxias a la moda «retro». La confusión del tiempo

Es necesario destacar, no obstante, que al mismo tiempo que nacen fenómenos icónicos de culto, naves espaciales, ciencia-ficción, que crean una nueva mitología cinematográfica y narrativa –*Star Trek* y *La Guerra de las Galaxias* crean escuela, adicción e ideología popular–, se generan productos ligados a la estética de principios de siglo o ambientados en épocas pasadas. *Indiana Jones* o *The Mummy*, en aven-

turas y otras muchas películas de gánsters, románticas, vuelven a estéticas o ambientaciones de los años treinta o cuarenta. En música, igualmente, se vuelve a la primera mitad del siglo XX. La misma publicidad utiliza los recursos estéticos, icónicos y sonoros, de spots de los primeros años de la televisión. A este fenómeno, Jameson lo llama «retrospección estilística», que todos los pueblos necesitan para aunar su historia cultural en el pasado, el presente y el futuro. La «mode retro», según Jameson, desprecia la ficción futurista y tiende a evocar el tono sentimental que sitúa acciones y narraciones en unos parámetros concretos en cuanto a tiempo y espacio se refiere. No olvidemos en el cómic a Hugo Pratt y a su personaje Corto Maltés. Clifford afirma que la función de tales productos icónicos más que a denigrar el

presente o a desvalorizar la ficción futurista, tiende a recrear de manera idealizada el pasado, a fin de confundir las fronteras de tales conceptos (pasado, presente y futuro), y los distintos períodos en la misma ficción cinematográfica. Representamos así nuestra propia visión actual de otras épocas. «... La significación que pierde su significado queda transformada en imagen».

El anacronismo cinematográfico al que he hecho referencia en artículos anteriores, se pone de manifiesto constantemente en las representaciones actuales, en las que a pesar de que se cuidan con mimo las puestas en escena y las ambientaciones históricas, se entrecruzan conscientemente los recuerdos y relatos del pasado con las ambientaciones del futuro. *Matrix* o *Abre los ojos*, son buenos ejemplos de confusión de tiempos, de ruptura de lo cronológico, de negación de la diacronía y sincronía, y de mezcla de formas de hacer tradicionales

A los nuevos espectadores tal vez les falte madurez y capacidad crítica, pero nunca podremos decir que estén incapacitados para tomar decisiones con rapidez y para apreciar informaciones que el ojo, y el cerebro, de los mayores no percibe.

con las últimas posibilidades de la nueva tecnología.

8. Nueva tecnología y desafíos para la educación

El desafío que las nuevas tecnologías de la imagen y de la comunicación, presenta a la sociedad en general y al sistema educativo en particular, debe responsabilizar en la utilización de los medios, proponiendo en la familia y en las aulas formas de presentación diferentes a las tradicionales, incitando al uso de las nuevas tecnologías en la presentación de trabajos, en la creatividad, en la iniciación a la investigación, en la producción de nuevos materiales, transparencias, presentaciones, dinamización mediante el dibujo y el movimiento. La dificultad que hace años teníamos para lograr fotografías y diapositivas, se nos reduce actualmente con la utilización del escáner a partir de fotografías, revistas, documentos y de la misma memoria del ordenador. La transparencia y las presentaciones de trabajos se hacen cada vez con mayor facilidad, proporcionando más tiempo para aprendizajes de mayor nivel cognoscitivo, incitando a la síntesis creativa, a las estrategias intelectuales, a la motivación y afecto hacia el trabajo y a la producción y utilización de todos los sentidos corporales en el intento psicomotor de la creatividad.

9. El mito del miedo a la nueva tecnología

La sociedad, los padres y el sistema educativo, tienen un gran miedo a que hijos-alumnos se sumerjan en las nuevas tecnologías. El temor a lo desconocido, no saber qué hacer cuando los adolescentes pasan mucho tiempo ante el ordenador, falta de alternativas a los medios, sumergen a la sociedad en un mar de dudas, guiadas en el mayor número de casos por el desconocimiento, por no adaptarse a las

circunstancias o por carecer de tiempo para una puesta a punto. Un estudio publicado en septiembre de 1999 por Market Data Retrieval, muestra que el 61% de los profesores norteamericanos se encuentran mal preparados para asumir en sus aulas la tecnología. Según otro estudio publicado por el Higher Education Research Institute, de la Universidad de California, la dificultad de mantenerse al día es una de las principales fuentes de estrés para los profesores. No dispongo de datos parecidos sobre los profesores españoles.

El miedo a lo desconocido no debe impedir la utilización de la nueva tecnología en las aulas. En mis clases a profesores he apreciado en bastantes ocasiones que aquellos que más critican la «frialidad» o «des-humanización» de la utilización de los ordenadores son quienes más miedo tienen a ellos. Una vez realizada la experiencia, reducida la ansiedad y eliminado el miedo, se produce el efecto creativo deseado.

No debemos cerrar ninguna entrada al sistema educativo. Los medios son, además, posibles vías de trabajo futuro. «Debemos mantener abiertas todas nuestras percepciones hacia lo desconocido», dice Clifford comentando a Feyerabend. Las nuevas tecnologías proporcionan mayor democratización en la información y la comunicación y son sustento de habilidades diferentes que pueden ser la base de aprendizajes diversificados ligados a la creación de nuevas situaciones y procesos. Internet, y las redes que de ellas dependen, democratizan la información; abren mundos antes imposibles de acceder a ellos.

Internet, y las redes que de ellas dependen, democratizan la información; abren mundos antes imposibles de acceder a ellos.

10. ¿Adónde vamos a llegar?

Según Einstein, la perfección de medios y la confusión de los fines parece ser la característica de nuestro tiempo. Los medios ocultan o enmascaran a los fines; las circunstancias, la

Debemos reforzar y
ajustar nuestro
sistema de valores,
ya que la inseguri-
dad se hace carne
con nuestra propia
responsabilidad
como educadores.

vertiginosidad de la vida nos impide apreciar con claridad a qué lugar queremos llegar. Ya le decía el conejo blanco a Alicia, de Lewis Carroll, en *Alicia en el país de las maravillas*: «Si no sabes a dónde vas, acabarás en otra parte».

En la base de la creatividad está el conocimiento, el esfuerzo, la memoria y las aptitudes previas. Todo ello puede ser más fácil debido a la nueva tecnología. El salto intuitivo (Bruner), o fenómeno estrictamente creativo, se da hoy día con más celeridad que antaño, debido a las experiencias más veloces que tiene el cerebro, provocadas en gran medida por la destreza informática y los apoyos y ayudas que ésta provee. En la fase final de verificación y de producción de procesos creativos, el mundo de la nueva tecnología igualmente facilita habilidades y recursos, dibujo, textos, proporciones, formulaciones, etc., a personas a las que antes estaban negadas por sus carencias o falta de experiencia.

11. ¿Una ética diferente?

La sociedad debe enfrentar estos problemas adelantándose a las generaciones que nos siguen en el uso de la nueva tecnología y sus posibilidades creativas. Como asegura Hallman, «todo acto de creación comienza preguntando». O Roger Lewin, «con demasiada frecuencia damos a los niños soluciones que recordar en vez de problemas que resolver». Los valores morales son afectados igualmente por la sociedad digital, pues como dice Bilbeny, pasamos de una ética de interrelación personal, de proximidad, a una ética en la que la interacción es virtual o se desarrolla a distancia, con texto pero sin gesto; con imágenes pero sin cuerpos.

Es la ética, los valores morales que desea-

mos imponer a nuestros sucesores, que posiblemente debiera ser revisado. Los jóvenes no están exactamente contra aquellos valores en los que la sociedad se reconoce y se identifica. Simplemente están en otra parte: en un sistema cultural que, progresivamente y de manera peculiar (Babin, 1983) se está constituyendo en una verdadera cultura, distinta de la anterior. Es preciso impulsar el diálogo entre las culturas, resistirse a que la homogeneización (Cebrián, 1998) sea el resultado de la victoria de unas civilizaciones sobre otras. Es necesario utilizar en lo posible todo lo que tenemos. Una de las cosas más tristes que pueden ocurrir a nuestra sociedad es que utilicemos solamente una parte pequeña de las posibilidades que se nos brindan.

Referencias

- ARRIGHI, HOPKINS y WALLENSTEIN (1999): *Movimientos antisistémicos*. Madrid, Akal.
- ATTALI, J. (1999): *Diccionario del siglo XXI*. Barcelona, Paidós.
- BABIN, P. y KOULOUMDJIAN, M. (1983): *Nuevos modos de comprender. La generación de lo audiovisual y del ordenador*. Madrid, SM.
- BILBENY, N. (1997): *La revolución en la ética. Hábitos y creencias en la sociedad digital*. Barcelona, Anagrama.
- CABRERA, J. (1999): *Cine: 100 años de filosofía*. Barcelona, Gedisa.
- CARRIÈRE, J.C. y OTROS (1999): *El fin de los tiempos*. Barcelona, Anagrama.
- CEBRIÁN, J.L. (1998): *Lared. ¿Cómo cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación?* Madrid, Taurus.
- CLIFFORD, J. (1991): *Retóricas de la antropología*. Madrid, Júcar.
- CLIFFORD, J. (1999): *Itinerarios transculturales*. Barcelona, Gedisa.
- ECO, U. (1997): *Cinco escritos morales*. Barcelona, Lumen.
- LIPOVETSKY, G. (1990): *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona, Anagrama.
- MARINA, J.A. (1997): *El laberinto sentimental*. Barcelona, Anagrama.

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

Reflexiones sobre la ciencia y el futuro

Luis Miravalles
Valladolid

El autor, ante los enormes avances científicos y técnicos, que abren la posibilidad incluso de modificar la propia evolución del ser humano, reflexiona sobre la urgente necesidad de plantear una enseñanza no tanto basada en la impartición de saberes como en la de capacitar para la adaptación al futuro y, sobre todo, para saber enfrentarse a todo tipo de manipulaciones. Corremos el peligro de ser transformados casi en robots, faltos de lo más específicamente humano: la intimidad y la libertad.

«La ciencia sin conciencia es la ruina del espíritu» (Rabelais).

1. Hacia una comprensión del ser humano

En realidad los seres humanos, de cualquier tiempo y lugar, nos parecemos bastante más de lo que creemos. Me refiero a los aspectos genéticos, anatómicos, a la estructura del cuerpo. Existen muchos rasgos comunes: todos tenemos los mismos órganos, un esqueleto similar y, sobre todo, un cerebro que nos diferencia de los demás seres vivos, pero que en todos nosotros ejerce la misma función de pensar, aunque en algunos más que en otros.

Sin embargo, nuestra existencia, como la de la misma tierra que habitamos, escapa a nuestra razón: la causa y el propósito de la vida resultan difíciles de comprender. Hoy nadie niega que existe un determinismo en la evolu-

ción de la vida, pero también sabemos que la aparición del cerebro liberó al hombre de la tiranía de la determinación. Pero el cerebro no ha sido inventado por el hombre, sino que es un resultado más de la evolución natural.

«La existencia y el ejercicio de la cualidad de pensar en el hombre es semejante a la existencia y el ejercicio de la cualidad de volar en los pájaros», nos dice el científico Rodríguez Delgado, y añade: «La diferencia es que las alas no cambian el destino de las aves, mientras que la inteligencia humana está empezando a ser decisiva en el futuro de la especie».

El hombre actual empieza a tener conocimientos y técnicas suficientes para modificar su propia biología y quizás su propia evolución, de modo que el hombre del futuro será muy distinto del actual y habrá que facilitarle su adaptación a un nuevo mundo supermecani-

zado, en el que los valores serán también distintos y dependerán del sentido que el hombre dé a su existencia.

Existen dos aspectos que se complementan entre sí: uno cósmico, el evolutivo natural, y el otro mental, que no está en los genes, sino en la cultura. Los genes no transmiten ideas ni civilizaciones. El cerebro recibe, pero no inventa valores, estos nos han sido dados, inculcados por el ambiente, mermando un tanto nuestra libertad individual. Sólo si aprendemos a conocer el porqué de nuestras emociones o reacciones, aumentando el uso de nuestra inteligencia, aumentaremos nuestra libertad, disminuyendo el automatismo de nuestra conducta. En definitiva, el filósofo de la antigüedad clásica tenía, una vez más, toda la razón: todo consiste en «conocerse bien a uno mismo».

En consecuencia, el futuro dependerá mucho de nuestra elección. Podemos elegir ser meros autómatas o aprender a seleccionar, modificando el medio ideológico que nos manipula. Tenemos que decidir, no podemos abandonarnos al ciego destino.

Vivimos en un mundo que a diario se está haciendo no sólo más técnico y complejo, sino también, en consecuencia, más crítico.

Las concepciones estables durante cerca de casi dos mil años de la era actual, están trastornándose. Los progresos de las ciencias han sido espectaculares, modificando la vida de forma sustancial, alterando nuestra visión del mundo.

Si hubiera que destacar el más notable, yo me inclinaría, sin duda alguna, por el de la genética molecular, ya que nos va a permitir el modificar los seres vivos. Existen también otras posibilidades muy inquietantes, como nos cuenta Roald Dahl en sus «relatos de lo inesperado», cuando un cirujano propone a su amigo enfermo de cáncer terminal, hacerle vivir eternamente con sólo su cerebro flotando en una cubeta.

Todo esto provoca actualmente una excesiva tensión y una patológica desorientación, porque ya no podemos adaptarnos tan fácil-

mente al cúmulo de avances y de adelantos que nos rodea. Por eso, el sistema de educación que aún prevalece, en su mayor parte, no nos parece el más adecuado, ya que considerar la mente del alumno como una especie de contenedor donde ir alojando toda suerte de conocimientos, es reducir la enseñanza a la mera tarea de instrucción, tarea que además de ser casi imposible de realizar hoy en día, es bastante inútil, cuando hay aparatos que sustituyen perfectamente tal almacenaje de saberes. La enseñanza debe permitir la adquisición de nuevos saberes y capacidades.

Una de las tareas principales será la de potenciar y desarrollar el razonamiento, la capacidad de comprender y seleccionar la ingente información que nos invade. El mundo actual exige participación y diálogo, aprendizaje creativo y práctico y de forma permanente.

Actualmente, seguimos evaluando demasiado la cantidad de saber, condenando a los alumnos, la mayoría de las veces, a escuchar y repetir, sin tener en cuenta sus valores personales. No les enseñamos a alcanzar su madurez.

Los profesores deberíamos plantearnos cada día si debemos seguir enseñando lo que ayer hemos enseñado. El progreso en la educación sólo es responsabilidad de los que renuevan, investigan o crean. Y en un mundo en cambio permanente, más que para recibir verdades prefabricadas o fórmulas hechas, hay que programar para resolver los problemas inéditos.

En esta época de crisis la innovación tiene un peso decisivo.

2. El eterno conflicto de las mentalidades y el futuro

Si estamos de acuerdo en que la configuración anatómica no nos hace muy diferentes los unos de los otros dentro de nuestra especie, ¿en qué consisten las diferencias tan radicales, a veces, entre los seres humanos? Lo que más nos diferencia es más bien de orden psicológico. Nuestras reacciones, conductas y sensibilidad, son la manifestación tangible de nuestra

manera de ver el mundo, de nuestra manera de valorar, de preferir, común entre los miembros de una misma época o de una misma civilización.

Muy posiblemente, si un hombre o una mujer del siglo pasado, se encontrara de súbito entre nosotros, seguramente lo que más le chocaría, aparte de los inventos, para ellos desconocidos, no serían los hábitos externos y cotidianos, como el comer, andar o dormir, que si bien al principio los encontrarían distintos, en definitiva serían fáciles de asimilar, porque responderían a las mismas necesidades vitales de siempre.

En cambio, lo que más rechazarían sería la forma de concebir el mundo, la manera de conducirse y de reaccionar ante la vida, reflejo de una forma de pensar totalmente distinta.

Veamos un ejemplo muy sencillo:

En el libro *La Europa salvaje* se nos habla de las innumerables e incontables estas y quiebras que asolaban, no sólo a nuestra nación, sino también al resto de Europa y achaca las causas a los inmundos periódicos, que hacen más daño al alma que los más activos venenos al cuerpo. Pero sobre todo, acusa de tan nefasta situación a las costumbres salvajes, como la pasión por el *vermouth* y el *bitter*, a las corridas de caballos que fomentan la degradación de la especie humana en los infelices *jockeys*, a esas costumbres diabólicas de untarse con muchas pomadas y perfumes y rizarse artificialmente los cabellos y al ciclismo femenino... Leamos sus palabras textuales: «Desde que he visto a las niñas moverse mediante el sistema ciclista o triciclista, sentí vivos impulsos de combatir tal ejercicio. La

gimnasia velocipedista femenina es inmoral en sí misma. Yo me atrevo a aconsejar a los hombres que se sientan llamados por Dios al estado de matrimonio, que no se casen con mujeres velocipedistas. El recato, la modestia, el pudor, que presentan a la doncella tan simpática como respetable, han huido de la velocipedista, marchitos, muertos de vergüenza».

El autor escribe muy a finales del siglo pasado o principios del XX (el libro no tiene fecha). Es un hombre ya maduro y, por tanto, no tiene la misma mentalidad de la juventud.

Lo que en el fondo repudia es todo aquello que no acepta en su escala de valores y que subraya enérgicamente con su adjetivación negativa: inmundos periódicos, activos venenos, costumbres salvajes y diabólicas, gimnasia velocipedista inmoral... es decir, todo lo que contrasta radicalmente con su visión anterior del mundo.

Lo que más enfrenta a los mayores con la juventud actual no son los adelantos técnicos ni la forma de vestir o las costumbres de comer pasta italiana o palomitas en los cines, sino la manera de pensar, que se manifiesta en la conducta. ¿Cómo asimilar que los jóvenes vuelvan a casa cerca del amanecer, cuándo hace unos cuantos años se tenía que volver cuando anochece? ¿Cómo aceptar los besos en público o el uso del bikini, el tanga o el *top-less*, cuando antes el pudor impedía (hace cuarenta años)

tan siquiera enseñar el talón? La mentalidad de antes imponía un código de conducta, que podría resumirse en la ocultación del cuerpo, en disimular, en considerar un amplio abanico de costumbres y conductas como inmorales, de modo que había que ocultarlas, dado que «lo que no se ve no es pecado».

La juventud actual ha cambiado de valores, de mentalidad y rechazan las meras palabras, porque los hechos desmienten, desacreditan la verborrea inútil y falaz de los grandes gobernantes, y están viendo como casi todo se ha convertido en espectáculo rentable, comerciándose hasta con lo más íntimo del ser humano, porque el poder del mercado salta por encima de cualquier sentimiento.

La juventud actual ha cambiado de valores, de mentalidad y rechazan las meras palabras, porque los hechos desmienten, desacreditan la verborrea inútil y falaz de los grandes gobernantes, y están viendo como casi todo se ha convertido en espectáculo rentable, comerciándose hasta con lo más íntimo del ser humano, porque el poder del mercado salta por encima de cualquier sentimiento y se fomenta el goce inmediato y, como se dice ahora, «a tope» o «a toda pastilla». Sin embargo, frente a lo positivo, la juventud, se deja manipular excesivamente y cae en muchas ocasiones en la agresividad más gratuita, destrozando las instalaciones de la Universidad a los dos meses de ser inauguradas y cometiendo otras muchas atrocidades sin control, actuando sin pensar. Parece como si el progreso material trajera consigo el grave peligro de hacer al ser humano menos reflexivo e incapaz de adaptarse al mundo que se avecina, cosa que ya anunciaba el inolvidable Charlot en su obra maestra *Tiempos modernos*, en la que ya se podían apreciar todos los inconvenientes del progreso y la técnica.

El progreso no lo es todo, mata en el hombre los mejores y más puros sentimientos. Aún con mayor precisión nos lo mostraban los relatos que parecían ser pura fantasía, cuando se publicaron en su día, y que hoy ya se han convertido en realidad.

En 1949, George Orwell, es decir Eric Arthur Blair, se lanzó a imaginar lo que sería el mundo en el año 1984. Ya hemos llegado, y mucho antes de lo que suponíamos. Orwell nos presentaba un modo de vida absolutamente tecnificado superdesarrollado y bajo las órdenes de un partido único. En él, ningún ser es libre y autónomo. Todo se ha supeditado al interés colectivo, palabra tan de moda entre nosotros.

Para conseguirlo se emplean al máximo las técnicas más sofisticadas: la publicidad subliminal, el control informático de la intimidad, la manipulación total de la conducta individual y, en definitiva, la total alienación del ser humano.

Prácticamente todos se han convertido en robots, ya no hay personas. Bueno, queda una,

Winston Smith, el último rebelde contra el partido, y al que también logran aniquilar, no físicamente, sino cambiando su mente.

La tragedia que se nos plantea en esta antiutopía no es precisamente que la técnica haya conseguido ya dominarnos por completo, sino que ya existe realmente esa posibilidad y está ya muy cercana, cada vez más, tanto que no podremos dar marcha atrás cuando por fin lo pretendamos.

Estamos al borde del mismo límite, justo en ese momento decisivo en que tal vez la más mínima duda traducida en décimas de segundo, nos haga perder el tren del futuro.

Cuando la técnica está alcanzando ya hasta el control de la conducta, la manipulación genética, el trasplante del corazón y hasta incluso del propio cerebro, lo que está en juego es la transformación del hombre, porque le faltará lo más específico y singular que tenía: intimidad y libertad.

Seremos otra cosa, bípeda acaso, pero más parecida a una simple máquina o aparato que se podrá apagar mediante una simple clavija y con la más absoluta indiferencia. Nos encontramos en el umbral del nacimiento de una nueva especie: el *tecno sapiens*.

A nosotros, los de a pie, nos aterroriza pensar en que todo eso podrá suceder. Queremos ser optimistas a ultranza, pero la Historia «va mal» y apenas nos limitamos a realizar, de vez en cuando, un simple manifiesto o alguna inofensiva manifestación callejera, que a la postre resultan totalmente inoperantes.

3. En torno a los problemas faústicos actuales

«Más pronto o más tarde, al progresar el conocimiento científico, se desembarazarán de la morada, propensa a las dolencias y a los accidentes, que la naturaleza les había dado y que los condenaba a una muerte inevitable. Reemplazarían su cuerpo natural, a medida que se desgastase—o quizá antes—por construcciones de metal o de plástico, logrando así la inmortalidad» (Clarke, en *Una odisea espacial*, 2001).

En el mundo, casi todo es simbólico: todo posee una entidad a la que se puede atribuir un

valor general. Por ello, el *Fausto* de Goethe, pese al tiempo transcurrido desde su publicación, puede simbolizar perfectamente al ser humano de todas las épocas, pero mucho más incluso al de nuestros tiempos. Éste es el valor universal de todas las grandes obras clásicas, el valor de hacernos comprender algo más de qué somos y cómo somos. Porque, en el fondo, Fausto representa, por encima de lo puramente anecdótico y secundario, es decir, el episodio de conservarse eternamente joven para conquistar el amor, algo mucho más profundo y permanente: el deseo del hombre de alcanzar el conocimiento absoluto, el dominio total de la Naturaleza.

Desde la más remota antigüedad, la inteligencia es un arma de doble filo: gracias a ella nos adaptamos a casi todas las circunstancias y ambientes, superamos casi todos los inconvenientes y sufrimientos, pero asimismo se anidó en nuestros genes la soberbia, de modo que ha ido acrecentándose el afán de dominar hasta la misma muerte.

De este ambicioso deseo, ya muy remoto sin embargo, nació el pensamiento mágico y aun el científico, en realidad mucho más vinculados entre sí de lo que nos pueda parecer a simple vista. La estrecha relación entre la magia y la ciencia se encuentra no sólo en sus fines, sino también en sus procedimientos. Con la magia intenta el ser humano penetrar en los más intrincados misterios de la Naturaleza, incluso alcanzar el poder de los dioses, crear y ser inmortal. Con la ciencia, también se intenta dominarlo todo. Para lograr estas metas, la magia echa mano primeramente de signos, figuras, talismanes, piedras y amuletos; luego, en una etapa poste-

rior, utilizará pócimas y filtros, siempre acompañando a sus armas con la palabra secreta, capaz de proteger o alcanzar los más supremos dones gracias a sus conjuros.

El mago, con voz sibilina, de timbre tenue y vago, requiere la evocación del misterio con acento lejano y apagado, lento y extraño. Sabe que hay otros seres más poderosos y quiere ser como ellos, alcanzar su poder mediante el

conocimiento perfecto, al que consagra todos sus esfuerzos e investigaciones. A veces, hasta parece conseguirlo y guarda celosamente el secreto de sus palabras y de sus instrumentos, porque de ese modo, conservará, como por delegación de los espíritus, todo su poder.

El mago es el hechicero de las tribus de todos los tiempos y crea su propia religión con sus ritos y arcanos y exige total sumisión y cuota por ejercer su protección y ayuda. Sólo ellos conocen las palabras y las fórmulas mágicas y sólo las transmiten a los más fieles servidores para que continúen su labor.

Esas palabras y esas técnicas esotéricas se han ido transmitiendo a través de los siglos (Astrología, Cábala, Quiromancia, Tarot y un largo etcétera) y constituyen un saber, un conocimiento que no tiene fácil explicación todavía. En definitiva, este saber es

producto de los intentos del ser humano por llegar a la máxima perfección en el desarrollo de su evolución, en busca siempre de la realidad última de todo, la de la inmortalidad.

Otro procedimiento para llegar a esta perfección es, sin duda, la ciencia. Con la Alquimia o Química, se pretende cambiar una materia en otra más perfecta, haciendo desaparecer las impurezas y las corrupciones. Pero no nos

Desde la más remota antigüedad, la inteligencia es un arma de doble filo: gracias a ella nos adaptamos a casi todas las circunstancias y ambientes, superamos casi todos los inconvenientes y sufrimientos, pero asimismo se anidó en nuestros genes la soberbia, de modo que ha ido acrecentándose el afán de dominar hasta la misma muerte.

equivocamos, lo que pretenden los magos, como ahora los científicos, no es la riqueza (eso queda para los futbolistas) puramente material, sino la perfección física y mental. Y en este afán continuamos. El hombre seguirá buscando este desarrollo total y por ello, seguirá habiendo magia al par de la ciencia.

Sin embargo, los campos del saber se están complicando un tanto. También por el arte se intentó ya desde los tiempos más lejanos alcanzar el poder de crear, pero este camino se está agotando, y por ello reina la mediocridad y hay una gran carencia de genios creadores. En cambio, la ciencia está tomando el relevo, al apropiarse de la imaginación creativa de los artistas. El avance de la ciencia es incontenible, imparable. Hoy el científico es el artista capaz de crear seres clónicos, de atravesar los espacios siderales, surcar los abismos e inventar máquinas parlantes cada vez más sofisticadas...

¿Este camino de perfección es una soberbia o una maldición? La inteligencia nos hace distintos de otros seres, pero nos conduce a metas muy peligrosas. Nuestra ambición tan desmedida nos hace insatisfechos, pero nuestras máquinas y la manipulación genética, pueden volverse contra los mismos magos y científicos. Recordemos lo que le pasó al aprendiz de brujo de Walt Disney. Afortunadamente, siempre quedará flotando algún misterio inexpugnable.

Tengamos la humildad de reconocer, de una santa vez, que, aunque los progresos científicos han ensanchado el mundo material, la ciencia no lo es todo, como nos lo dice tan hermosa y sencillamente Severo Ochoa: «Los hombres son cada vez más inteligentes y capaces, aunque menos bondadosos».

La mente avanza con mayor aceleración que el espíritu. La ciencia no lo es todo en la vida. Ha sido mi gran pasión junto a mi mujer. Pero lo más importante de la vida es el amor, luego la belleza y el arte y, por último, la ciencia. Porque aunque el hombre tenga un cerebro maravilloso, es limitado. Y para el amor, en cambio, no hay límites.

Afortunadamente, la ciencia no puede crear amor. Pese a que algunos investigadores italianos aseguren que el amor no es más que una acumulación de «serotonina», que se sintetiza en unas neuronas cercanas al bulbo cefalorraquídeo y al mesencéfalo... como dice Luis Ignacio Parada: «Ahora ya se sabe algo más. Pero tú no hagas caso, amor mío, si te dicen que el amor es sólo química, tú nunca supiste química».

Referencias

- ASIMOV, I. (1973): *Introducción a la Ciencia II. Ciencias Biológicas*. Barcelona, Orbis.
- BOUTHOLIL, G. (1971): *Las mentalidades*. Barcelona, Oikos-Tau.
- CLARKE, A. (1965-68): *Una odisea espacial 2001*. Madrid, Salvat RTV.
- DAHL, R. (1997): *Relatos de lo inesperado*. Barcelona, Anagrama.
- DURAN, X. (1993): *De la lámpara a la computadora*. Edibook.
- FLASTE, R. (1992): *Artículos científicos de The New York Times*. McGraw-Hill.
- HUXLEY, A. (1972): *Un mundo feliz*. Barcelona, Plaza Janés.
- MUNÁRRIZ, M. (Coord.) (1997): *Los encuentros. 50 propuestas para el próximo milenio*. Oviedo, Ayuntamiento de Oviedo.
- ORWELL, G. (1970): *1984*. Barcelona, Salvat RTV.
- RODRIGUEZ DELGADO, J.M. (1973): *Planificación cerebral del hombre futuro*. Barcelona, Fundación Juan March.
- SAGAN, C. (1982): *Cosmos*. Barcelona, Planeta.
- SANCHEZ RON, J.M. (Comp.) (1963): *Historia de la Ciencia, perspectivas historiográficas*. Madrid, CSIC.

• Luis Miravalles es catedrático de Instituto en Valladolid.

Más allá de la dependencia: Hacia una teoría de la Educación para los Medios

David Buckingham
Londres (Reino Unido)

En los últimos diez años, los profesores de medios de comunicación en el Reino Unido han empezado a desarrollar una teoría educativa sobre la Educación para los Medios, que se centra en el carácter específico de práctica pedagógica y comunicativa que tiene esta educación. Este artículo presenta tres elementos claves de esta teoría educativa: su énfasis en el conocimiento que tienen los jóvenes sobre los medios, su análisis de las funciones institucionales de la escolarización y su consideración sobre la dinámica del discurso en el aula.

¿Hasta qué punto puede la Educación para los Medios ser vista como un campo de interés distinto?, ¿es necesariamente dependiente de las teorías de la comunicación ya existentes –y en concreto de la comunicación de masas–? Los distintos tipos de enfoques de la Educación para los Medios transmiten esta última impresión (Piette, 1998; Martínez de Toda, 1998). Desde esta perspectiva, parece que la teoría sobre la Educación para los Medios que uno elija debe provenir, natural e inevitablemente, de la teoría sobre los medios que uno haya escogido. En este artículo, quiero defender que, por el contrario, necesitamos desarrollar enfoques teóricos sobre la Educación para los Medios que consideren su especificidad como práctica educativa. Si bien se tendrán que incluir necesariamente teorías de

la comunicación de masas, estos enfoques supondrán, además, prestar atención a los análisis de la comunicación interpersonal, específicamente a aquellos que tienen que ver con la enseñanza y el aprendizaje.

Hasta hace bien poco, los análisis de estas dimensiones educativas de la Educación para los Medios han estado comparativamente subdesarrollados. La razón de esto descansa, en mi opinión, en la conceptualización dominante de la Educación para los Medios como una forma de protección frente a la influencia de los medios –en el sentido de defender a los niños frente al daño moral, político o cultural que los medios pueden provocar en ellos–. Este enfoque presenta la enseñanza como una forma de mediar en un proceso que continúa viéndose como una mera relación causa-efecto

—en esencia como una especie de profilaxis—. Para los seguidores del llamado enfoque «crítico», la Educación para los Medios pone al alcance un cuerpo de «información radical» sobre los medios, que de modo automático crea una «conciencia crítica» en los alumnos. La enseñanza es concebida como un proceso de transmisión, y la tarea crucial para los profesores es dar acceso a los alumnos a un cuerpo de conocimiento académico que transformará (y reemplazará eficazmente) sus concepciones cotidianas erróneas y no tuteladas sobre los medios (Masterman, 1985).

A lo largo de la década pasada, profesores e investigadores del Reino Unido y de otros lugares han empezado a cuestionar estos supuestos, y a reconocer unas realidades más complejas en la práctica del aula (Buckingham, 1990, 1998, 1995; Richards, 1998).

Este nuevo enfoque, basado en la investigación empírica, ha luchado contra muchas de las discusiones centrales de este campo —entre teoría (o análisis crítico) y práctica (o producción de los medios); entre conocimiento académico y popular; entre aprendizaje formal e informal; y entre lenguajes verbal y audiovisual—. En el proceso, esta investigación ha empezado a mover a la Educación para los Medios más allá de su aparente dependencia de las teorías de la comunicación de masas, y a apuntar hacia una teoría de la enseñanza y el aprendizaje que se ocupe de los retos educativos específicos de este campo. En este breve artículo, identificaré tres dimensiones cruciales de dicha teoría y proporcionaré algunas indicaciones acerca de las fuentes más amplias de las que ha surgido. Para ello, prestaré atención a lo que considero como las principales contradicciones y lagunas del enfoque «crítico» de la Educación para los Medios.

Los significados de los medios son, en gran medida, producidos no en el encuentro aislado entre la mente y la pantalla, sino en la interacción social y la conversación que rodean y caracterizan el uso diario de los medios que hace la gente.

1. Producir sentido y deleite

Cualquier práctica pedagógica —y, por ende, cualquier teoría de la educación— necesita empezar con un claro entendimiento de lo que los alumnos saben de antemano. Una de las limitaciones más significativas de la mayoría de los enfoques anteriores de Educación para los Medios —incluyendo el llamado enfoque «crítico»— es que ignoraban esta dimensión. Generalmente, se asume que los alumnos no saben nada o al menos nada que merezca la pena saber. Los alumnos adolecen de una mistificada sensación de disfrute y de ilusiones ideológicas que el profesor tiene que disipar. Están desorientados y necesitan ser orientados; no son críticos y necesitan que se les haga críticos; son pasivos y necesitan que se les convierta en activos.

Una reciente investigación sobre las audiencias pone en duda este enfoque. Tanto en la psicología social y cognitiva (Dorr, 1986; Durkin, 1985) y en los estudios culturales (Hodge y Tripp, 1986; Buckingham, 1993), los investigadores han enfatizado, de forma creciente, las formas diversas y activas en las que la gente joven da sentido a los medios. Gran parte de este trabajo —en especial el llevado a cabo en el campo de los Estudios Culturales— está explícitamente interesado en la comunicación interpersonal sobre los medios: defiende que los significados de los medios son, en gran medida, producidos no en el encuentro aislado entre la mente y la pantalla, sino en la interacción social y la conversación que rodean y caracterizan el uso diario de los medios que hace la gente.

La acusación de que este trabajo representa una ingenua celebración del poder y la autonomía de las audiencias es bastante falsa: por el contrario, hay un claro reconocimiento

de los constreñimientos –tanto sociales como textuales– que presiden la producción de significado y diversión. Desde luego, existe una necesidad de conectar esta preocupación por la actividad de las audiencias con las preocupaciones más asentadas en torno a los textos y las instituciones mediáticas, pero la audiencia no puede seguir siendo añadida como una especie de vagón de cola, como algunas veces aparece en aproximaciones a este tema.

Por el contrario, yo diría que este tipo de investigación representa un punto de partida esencial en la Educación para los Medios. Proporciona una indicación clara de la diversidad de orientaciones de la gente joven frente a los medios y del abanico de competencias culturales que ellos traen consigo al aula. Asimismo, nos alerta significativamente frente a cualquier visión de ellos como objetos inocentes de un engaño ideológico o víctimas pasivas de la influencia de los medios –aunque también nos pone al corriente de aquello que no saben y, por tanto, de aquello que necesitan que se les enseñe–.

2. Las funciones de la escolarización

Toda comunicación tiene lugar en espacios institucionales específicos y cualquier teoría educativa necesita tener en cuenta las funciones sociales particulares de los lugares en los que ocurre; en nuestro caso, obviamente, la escuela. La Educación para los Medios no opera en el vacío: a pesar de las pretensiones de algunos de sus defensores, no es un «movimiento» político autónomo. Por el contrario, lo que nosotros creemos que podemos alcanzar en la Educación para los Medios depende de forma crucial de cómo entendamos, ampliamente hablando, el papel de la escolarización.

Para algunos teóricos sociales, la escuela es un lugar clave en la reproducción de las desigualdades sociales existentes. La escuela pone al alcance formas de «capital cultural» –tipos concretos de conocimiento y experiencia, y estilos particulares de expresión y comportamiento– que son vistas como legítimas, y en el proceso hace que otras sean ilegítimas y socialmente inútiles. Según algunos teóricos de la reproducción, la función de las escuelas es distinguir entre aquellos que (como resultado de su posición de clase) ya poseen capital cultural y aquellos que ni lo poseen ni puede permitirse que lo obtengan (Bernstein, 1996; Bourdieu y Passeron, 1977). El dominio oficial en las sociedades «democráticas» de un discurso aparentemente neutral y meritocrático exigiría que se produjese algún tipo de redistribución, pero ésta resulta, necesariamente, marginal.

Desde esta perspectiva, una práctica como la Educación para los Medios, queda situada de forma muy ambigua. Para los llamados educadores «críticos» de los medios, debe existir una contradicción fundamental al tratar de enseñar sobre un «aparato ideológico del estado» desde dentro de las cortapisas de otro: la Educación para los Medios podría aspirar a ser una forma de «contra-adoctrinamiento», pero esto, sin duda, dejaría intactas las relaciones fundamentales de poder y autoridad existentes entre profesores y alumnos. En

esta situación parece particularmente contradictorio adoptar un modelo «democrático» de relaciones profesor-alumno, como algunos educadores «críticos» pretenden hacer.

Con esto no quiero dar a entender que estas tensiones fundamentales puedan ser fácilmente resueltas; incluso allí donde los edu-

Necesitamos desarrollar una teoría de la Educación para los Medios, que tenga en cuenta la «actividad» de los aprendices como constructores de sentido, y los constreñimientos sociales e institucionales bajo los cuales esa actividad se lleva a cabo.

cadores de los medios empiezan intentando «validar» las formas de conocimiento alternativas que los alumnos llevan consigo a las aulas, las distancias existentes entre el conocimiento del profesor y el del alumno necesitan ser salvadas. En concreto, en la educación superior existe el peligro de que la Educación para los Medios esté ofreciendo tan sólo una nueva forma de capital cultural –una manera (a veces pretenciosa) de hablar acerca de la cultura popular, puesta de moda, y al alcance, después de todo, sólo de unos pocos privilegiados–.

No obstante, una visión de la educación que considere a ésta como un mero problema de reproducción social no estaría dando cuenta de todo. La posibilidad de que las escuelas puedan ser también lugares de producción cultural, la creencia de que el aula pueda ser al menos un microcosmos de una sociedad civil más tolerante e igualitaria, y la esperanza de que la educación pueda empezar a remediar algunas de las desigualdades más obvias de capital cultural, están entre las «ficciones» quizá necesarias para que la enseñanza avance.

3. El discurso del aula

Esto nos lleva a la tercera dimensión, el aula en sí misma. Aquí también necesitamos tomar plena conciencia de las dimensiones sociales e institucionales de la comunicación. Ambos, estudiantes y profesores, llegan al aula con distintas historias y posiciones sociales: no son individuos que flotan en el aire, sino sujetos ya situados en términos de distinciones sociales tales como el género, la clase social y la etnia. Por tanto, el discurso de los profesores no es simplemente el propio de una investigación científica objetiva, y el diálogo entre profesores y alumnos está inevitablemente enraizado

dentro de las relaciones de poder que existen entre ellos.

Los encuentros pedagógicos deben por ello verse, no sólo como ocasiones para la producción conjunta de conocimiento, sino como actos sociales que cumplen unas funciones sociales particulares. Los

«juegos del lenguaje» del aula son, en cierto sentido, un vehículo para la legitimación del conocimiento de algunos y la deslegitimación del de otros. Sin embargo, por mucho que pretendan potenciar diálogos abiertos e igualitarios, los profesores están –a lo mejor inevitablemente– imponiendo normas y valores en virtud de las formas en que se dirigen a sus alumnos y les posicionan. Analizando los estilos de hacer preguntas utilizados en las aulas, o las formas en que ciertos tipos de conocimiento se hacen o no explícitos, se obser-

va claramente cuáles son los modos por medio de los cuales ciertos tipos de conocimiento cuentan, mientras que otros se invalidan (Gee, 1996).

No obstante, este argumento puede verse como innecesariamente reduccionista. Desde la perspectiva de Vygotsky, se puede argumentar que la adquisición del discurso académico tiene consecuencias tanto cognitivas como sociales (Vygotski, 1962). Lejos de actuar simplemente como indicador de diferencias sociales, el discurso académico capacita al alumno para reformular, de manera más sistemática y autorreflexiva –y, en consecuencia, «empoderadora»¹–, el conocimiento que ya tenía. Sin embargo, no es que, simplemente, un tipo de conocimiento reemplace e invalide al otro. Según Vygotsky, el aprendizaje conceptual de los alumnos no se produce mediante la mera reproducción del discurso del profesor: por el contrario, es cuestión de ver cómo los «conceptos científicos» ofrecidos por el profesor se van mezclando gradualmente con los «conceptos

Si bien los enfoques teóricos de la Educación para los Medios tendrán que incluir necesariamente teorías de la comunicación de masas, tendrán, además, que prestar atención a los análisis de la comunicación interpersonal.

espontáneos» (o conocimiento cotidiano) del alumno. De nuevo aquí, tanto la significación— particularmente la vinculada al lenguaje verbal— como la interacción en el grupo de iguales, son aspectos centrales en el proceso: la teoría de Vygotsky es en gran medida una teoría de la comunicación social.

En algunos aspectos, la investigación reciente sobre Educación para los Medios se ha visto atrapada en la tensión existente entre estas dos concepciones del discurso pedagógico (Buckingham y Sefton-Green, 1994: Capítulo 8). Si bien esta investigación acaba por rechazar el pesimismo de la teoría de la reproducción, también es escéptica con respecto al optimismo del enfoque de Vygotsky—particularmente en lo que se refiere a su desatención a las emociones y a su aparente fe en una noción asocial y ahistórica de racionalidad—.

4. Tensiones que continúan y retos para el futuro

Como podemos ver, estas distintas áreas teóricas no encajan limpiamente entre sí a modo de un puzzle. Bien al contrario, como he empezado indicando, existen importantes tensiones y contradicciones entre ellas. En general, necesitamos desarrollar una teoría de la Educación para los Medios, que tenga en cuenta la «actividad» de los aprendices como constructores de sentido, y los constreñimientos sociales e institucionales bajo los cuales esa actividad se lleva a cabo. Como en otras áreas de las ciencias sociales y humanas, necesitamos una teoría que dé el peso debido tanto a los agentes como a la estructura; y necesitamos ver esto, no sólo como un problema de equilibrar ambos lados de una ecuación, sino de teorizar sobre las relaciones entre ellos (Giddens, 1984).

Mi propósito en este artículo ha sido simplemente el de indicar qué tipo de teoría educativa necesitamos en este campo—qué clase de fenómenos tendrá que explicar y qué dificultades tendrá que resolver—. Naturalmente, queda un largo camino por recorrer. Aún tenemos que inventar algo que se acerque a un modelo definitivo de progresión en el aprendizaje en el caso de la Educación para los Medios; también necesitamos comprender de forma clara los procesos y criterios de evaluación. Hasta ahora, tenemos muy pocas formas de definir lo que se considera como «buena práctica»—o como «logro» por parte de los alumnos—, y hasta que no lo consigamos, continuará siendo muy difícil considerar el tema de la Educación para los Medios como una preocupación fundamental para todos.

Mientras tanto, los nuevos avances tecnológicos y económicos presentan importantes nuevos retos a los educadores para los medios. Necesitamos responder con eficacia a las implicaciones de la tecnología digital, particularmente las que tiene sobre las tareas de producción del alumno; las crecientes desigualdades entre los que disponen y los que no disponen de medios de comunicación va a suponer dificultades cada vez mayores para los profesores, en particular para aqueéllos que trabajan en comunidades socialmente heterogéneas. La convergencia actual de los medios de comunicación es tam-

La convergencia actual de los medios de comunicación es también una convergencia de formas de comunicación: conforme empiecen a combinarse televisión e Internet, los límites entre la comunicación de masas y la comunicación interpersonal se harán cada vez más difusos.

bién una convergencia de formas de comunicación: conforme empiecen a combinarse televisión e Internet, los límites entre la comunicación de masas y la comunicación interpersonal se harán cada vez más difusos. En este entorno mediático más complejo resultará cada vez más urgente la necesidad de llegar a una teoría

educativa de la Educación para los Medios completamente desarrollada.

Notas

¹ Nota de la traductora: el término inglés «empower» no tiene una traducción directa al castellano. Expresa la idea de dotar a alguien con una capacidad, con un poder, más bien interno, para hacer. A falta de otra alternativa mejor, hemos recurrido al neologismo «empoderar» porque ya lo hemos visto utilizado en otras ocasiones.

Referencias

BERNSTEIN, B. (1996): *Class, Codes and Control IV. Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London, Taylor and Francis.
 BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1977): *Reproduction in Society, Education and Culture*. London, Sage.
 BUCKINGHAM, D. (Ed.) (1990): *Watching Media Learning: Making Sense of Media Education*. London, Falmer.
 BUCKINGHAM, D. (1993): *Children Talking Television: The Making of Television Literacy*. London, Falmer.
 BUCKINGHAM, D. (Ed.) (1998): *Teaching Popular Culture: Beyond Radical Pedagogy*. London, UCL Press.
 BUCKINGHAM, D; GRAHAME, J. y SEFTON-GREEN, J. (1995): *Making Media: Practical Production in Media*

Education. London, English and Media Centre.
 BUCKINGHAM, D. y SEFTON-GREEN, J. (1994): *Cultural Studies Goes to School: Reading and Teaching Popular Media*. London, Taylor and Francis.
 DORR, A. (1986): *Television and Children*. Beverly Hills, Sage.
 DURKIN, K. (1985): *Television, Sex Roles and Children*. Milton Keynes, Open University Press.
 GEE, J.P. (1996): *Social Linguistics and Literacies*. London, Taylor and Francis.
 GIDDENS, A. (1984): *The Constitution of Society*. Cambridge, Polity.
 HODGE, D. y TRIPP, D. (1986): *Children and Television: A Semiotic Approach*. Cambridge, Polity.
 MARTINEZ DETODA, J. (1998): «The six dimensions of media education: methodology of evaluation». Comunicación presentada en el Congreso de la IAMCR, Glasgow.
 MASTERMAN, L. (1985): *Teaching the Media*. London, Comedia.
 PIETTE, J. (1998): *Éducation aux Médias et Fonction Critique*. Paris, L'Harmattan.
 RICHARDS, C. (1998): *Teen Spirits: Music and Identity in Media Education*. London, UCL Press.
 VYGOTSKI, L. (1962): *Thought and Language*. Cambridge, MIT Press.

- **David Buckingham** es profesor e investigador del Institute of Education en la Universidad de Londres (Reino Unido).
- Traducción del inglés al castellano realizada por Carmen Tallada Saéñz-López.

Reflexiones desde el botón



© Enrique Martínez-Salanova 2000 para COMUNICAR

La Educación en Medios de Comunicación como alfabetización

Winston Emery y Lee Rother
Quebec (Canadá)

Pensando en el reto planteado por las cuestiones implicadas en el tema de este monográfico, queremos proponer que una de las formas de alejarse de los estudios y análisis restringidos sobre los textos mediáticos realizados en el marco de la escolarización formal, es considerar que el objetivo principal de la Educación para los Medios debe ser el desarrollo de la alfabetización. Actualmente, la alfabetización es algo que interesa a todos, a los mayores, a los jóvenes, a aquellos que reciben educación reglada, y a los que están fuera de ella –y abarca, sin duda alguna, la comunicación humana–.

1. La Educación en Medios de Comunicación como parte del Inglés: Perspectivas históricas y teóricas

Buckingham (1993) nos recuerda que en Gran Bretaña, los profesores de Lengua han estado enseñando sobre los medios de comunicación al menos desde los años 30. En nuestra propia investigación sobre la historia de la enseñanza del Inglés en Norteamérica, destacamos la observación de Applebee (1974) cuando dice que en las clases de Lengua Inglesa, a comienzos de este siglo, los profesores «toleraban» el uso de periódicos, revistas y comics como una forma de ayudar a los niños de clase baja a desarrollar su interés por otros textos considerados comúnmente como los fundamentales en este ámbito. Este interés por enseñar los medios de comunicación ha crecido en

amplitud y profundidad llegando a incluir la radio, las películas, la televisión y la música popular.

En los años 60 en Gran Bretaña y hacia la mitad de esta década en Canadá (Duncan, 1993), muchos profesores de Lengua Inglesa enseñaban sobre los medios de comunicación como otro tema más junto a la novela, la poesía, la escritura creativa y la gramática. Desde 1970 en casi todas las provincias de Canadá se incluyen actividades relacionadas con el estudio de los medios en los currícula de Lengua/Inglés (ELA)¹. Veamos, por ejemplo, estas palabras incluidas en el texto *English 10: A Resource Guide for Teachers*, de la provincia de British Columbia: «[Los estudiantes deben] entender las funciones e influencias de los distintos medios de comunicación de masas, incluyen-

do periódicos, revistas, radio, televisión y cine, y ser capaces de elegir discriminando. [También deben] Entender las funciones e influencias de los distintos medios cuando venden productos comerciales, incluyendo el uso que hacen de estrategias persuasivas y lógicas engañosas» (Province of British Columbia, 1978: 11). Por su parte, en la *Junior High School English Language Arts Curriculum Guide* de New Brunswick se dice: «La escuela debe ayudar a los alumnos a desarrollar la alfabetización mediática a través de la exploración del uso de los medios» (Province of New Brunswick, 1987: 1). Otro ejemplo lo tenemos en la *Elementary Language Arts Curriculum Guide* de la provincia de Alberta: «Los alumnos de grado uno deberían ser capaces de:

- Usar habilidades básicas tanto auditivas como visuales.
- Demostrar su deseo de escuchar y ver de forma efectiva.
- Demostrar que son conscientes de lo que escuchan y ven.
- Poner en práctica las normas de cortesía propias de la escucha y el visionado.
- Entender, aumentar y juzgar ideas recibidas auditiva y visualmente» (Alberta Education, 1985: 6).

Muchas de estas medidas reflejaban la preocupación sobre la influencia de la televisión que, en aquel momento, andaba en boca de todos en el país. Como respuesta, los profesores de Lengua Inglesa, que apenas estaban empezando a darse cuenta de las conexiones entre la televisión y el lenguaje, incluyeron el «visionado» como un componente importante del nuevo currículum de Lengua que se implantaba por todas partes en ese momento. Muchas de las afirmaciones contenidas en esos currícula reflejan un sesgo «inoculatorio»²; sin

embargo, la inclusión del estudio de los medios de comunicación en el currículum fue algo fortuito. Estas propuestas proporcionaron suficiente espacio para que, más tarde, otros grupos de educadores en los medios, provistos de una teoría más comprensiva sobre las relaciones entre los distintos medios, el lenguaje y la cultura, y conscientes de la variedad de formas en que las audiencias se apropiaban de y usan los textos mediáticos, desarrollaran nuevos materiales curriculares. El desarrollo de estos materiales ha remodelado, a su vez, el currículum. En 1995, dos provincias canadienses produjeron documentos relacionados con la educación en medios de comunicación: Ontario editó *Provincial Standards, Language, Grades 1-9*, que incluía el logro de ciertos objetivos relacionados con el «visionado y la representación» que debían alcanzarse en cada clase de Lengua Inglesa de Ontario al final de los cursos 3º, 6º y 9º; Quebec, por su parte, publicó *Media Files*, una guía para el programa I-V de Secundaria en Lengua Inglesa. La parte atlántica de Canadá ha presentado recientemente el borrador de un documento vinculado con el currículum de Lengua Inglesa en el que se incluyen importantes elementos que tienen que ver con la alfabetización mediática y la tecnología de la información. En el oeste canadiense, acaba de aparecer hace poco un documento relativo a la educación en medios de comunicación que pretende integrarse en el currículum de Lengua Inglesa. En estas nuevas aportaciones se puede apreciar el cambio de conceptualización ocurrido desde los primeros contenidos curriculares. En los años 70, 80 y principios de los 90 ha habido un cambio en la conceptualización de lo que debía ser la educación en materia de Inglés. Los profesores

La alfabetización postmoderna enfatiza los aspectos teóricos y de producción de los estudios mediáticos como elementos para ayudar a los alumnos a desmitificar los textos de los medios de comunicación.

embargo, la inclusión del estudio de los medios de comunicación en el currículum fue algo fortuito. Estas propuestas proporcionaron suficiente espacio para que, más tarde, otros grupos de educadores en los medios, provistos de una teoría más comprensiva sobre las relaciones entre los distintos medios, el lenguaje y la cultura, y conscientes de la variedad de formas en que las audiencias se apropiaban de y usan los textos mediáticos, desarrollaran nuevos materiales curriculares. El desarrollo de estos materiales ha remodelado, a su vez, el currículum. En 1995, dos provincias canadienses produjeron documentos relacionados con la educación en medios de comunicación: Ontario editó *Provincial Standards, Language, Grades 1-9*, que incluía el logro de ciertos objetivos relacionados con el «visionado y la representación» que debían alcanzarse en cada clase de Lengua Inglesa de Ontario al final de los cursos 3º, 6º y 9º; Quebec, por su parte, publicó *Media Files*, una guía para el programa I-V de Secundaria en Lengua Inglesa. La parte atlántica de Canadá ha presentado recientemente el borrador de un documento vinculado con el currículum de Lengua Inglesa en el que se incluyen importantes elementos que tienen que ver con la alfabetización mediática y la tecnología de la información. En el oeste canadiense, acaba de aparecer hace poco un documento relativo a la educación en medios de comunicación que pretende integrarse en el currículum de Lengua Inglesa. En estas nuevas aportaciones se puede apreciar el cambio de conceptualización ocurrido desde los primeros contenidos curriculares. En los años 70, 80 y principios de los 90 ha habido un cambio en la conceptualización de lo que debía ser la educación en materia de Inglés. Los profesores

de Inglés se han convertido en profesores de Lengua Inglesa, es decir, profesores que reconocen que el idioma, al desarrollarse, cumple importantes funciones humanas expresivas, transaccionales y poéticas (Britton, 1976), que el idioma está organizado en formas de discurso oral, escrito y visual (Moffett y Wagner, 1975), que el idioma se desarrolla en contextos sociales (Bruffee, 1986), que el idioma es un medio al servicio de las intenciones de los escritores (Graves, 1983) y de los lectores (Rosenblatt, 1978) y, por último, que el idioma es generado con vistas a unas audiencias (Doughty, Pearce y Thornton, 1971). En este sentido, la enseñanza de la Lengua Inglesa consiste en proporcionar a los alumnos oportunidades para usar e investigar el lenguaje en todas sus variadas dimensiones para que puedan conocer las ideas del mundo en el que viven y puedan actuar crítica, creativa y conscientemente en ese mundo (ver, por ejemplo, la opinión de Greene, 1988). Esta educación considera la lectura y la escritura como procesos complejos con dimensiones cognitivas, sociales y culturales. Para estos profesores de Lengua Inglesa, la lectura alcanza todo tipo de textos: desde Shakespeare a los mensajes de los centros comerciales, desde Barrio Sésamo al periódico *Wall Street Journal*; y escribir significa, también, producir un anuncio en televisión o desarrollar un programa de tertulia en la radio, o escribir una redacción en un ordenador.

Sin duda, muchos de los conceptos que acabamos de describir han sido influidos por avances en otros campos como la Comunicación y la Lingüística; sin embargo, podemos decir que en el caso particular de la enseñanza del Inglés existían condiciones para una rápida adopción de estas ideas que, en muchos aspectos,

se han adelantado a logros posteriores tanto en el área de la Comunicación como en la de la Educación en Medios de Comunicación³.

2. Una conceptualización cambiante de la alfabetización

Estos cambios de punto de vista han dado lugar a un cambio en el concepto de alfabetización. Hemos ido más allá de las primeras consideraciones que incluían los aspectos funcionales del lenguaje, tales como la comunicación básica de cada día o la capacidad para entenderse y expresarse en el lugar de trabajo. Al describir la nueva alfabetización, John

Willinsky (1991) establece algunas consideraciones básicas que se han desarrollado desde la teoría y la práctica de la materia de Lengua Inglesa:

- Lo que importa es el uso del lenguaje más que el medio o la tecnología.

- Los textos no son creaciones estáticas, sino que se desarrollan a través de la colaboración y la apropiación de textos ya existentes.

- Todos los textos, orales, escritos y visuales, dependen del significado sociocultural de los signos.

- La alfabetización postmoderna reconoce la contribución de las formas principales de cultura popular como lugares en los que explorar las relaciones entre la posición de uno en la sociedad y las ideologías

sociopolíticas de ésta.

- La alfabetización postmoderna enfatiza los aspectos teóricos y de producción de los estudios mediáticos como elementos para ayudar a los alumnos a desmitificar los textos de los medios de comunicación.

- La alfabetización postmoderna es alfabetización crítica que, a través del uso del lenguaje, promueve la conciencia pública de las

La enseñanza de la Lengua consiste en proporcionar a los alumnos oportunidades para usar e investigar el lenguaje en todas sus variadas dimensiones para que puedan conocer las ideas del mundo en el que viven y puedan actuar crítica, creativa y conscientemente en ese mundo.

ideologías sociales, culturales y económicas.

En su introducción a la citada obra *Media Files*, Emery y Anderson (1995) intentan consolidar, de cara a los profesores de Inglés, la evolución de la teoría propia de la materia de Lengua Inglesa y la noción de alfabetización postmoderna de Willinsky. En primer lugar, animan a los profesores a repensar los textos como artefactos culturales –una mezcla de signos que proviene de las experiencias del individuo con esos signos como miembro de una cultura– creados con el propósito de comunicar ideas. «Los textos incluyen los impresos –novelísticos o no– la radio, la televisión y el cine, entornos como el de los centros comerciales, juguetes como los muñecos Barbie y GI Joe (hemos utilizado la palabra «signos» –un término que se utiliza para designar objetos, iconos, símbolos y/o palabras, y que comprende un significado y un significante– en lugar de «palabras» o «símbolos» porque se refiere más propiamente a todas las formas del lenguaje, incluyendo tanto los medios de comunicación como las formas tradicionales de lenguaje)» (Ministère de L'Éducation, 1995: 5).

Más adelante Emery y Anderson (1995) introducen los términos repertorio (desarrollado por McCormick, Waller y Flower, 1992) e ideología: «Este repertorio se refiere a la combinación de conocimiento, experiencias, hábitos, normas, convenciones y asunciones que son desplegados por un individuo en una situación específica de lectura o escritura. Para el propósito de nuestro debate sobre la alfabetización proponemos dos aspectos o categorías del repertorio: aquélla que incluye asuntos relacionados con el discurso y sus formas –medio de comunicación, género, forma retórica y código– y la que se refiere a los problemas de ideología. Ambos aspectos del repertorio son modelados por las experiencias sociales, culturales, históricas y de género» (Ministère de L'Éducation, 1995: 5).

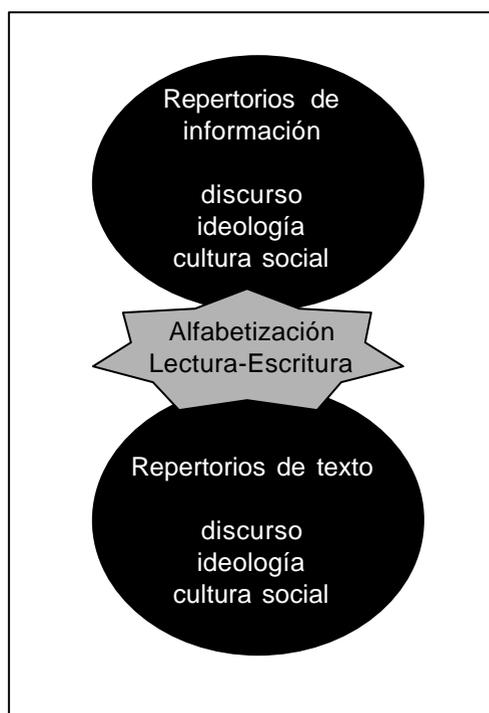
Emery y Anderson consideran la lectura como un proceso transaccional en el que un lector y su repertorio se encuentran con un texto y con el repertorio de su autor o de sus

productores. Leer es un acto cognitivo en el que los lectores ayudan a crear los textos que leen al atribuir distintos significados a los signos de esos textos. Por ello, distintos lectores pueden dar sentido de formas diferentes a un mismo texto. De algún modo, la propia naturaleza del texto puede invitar o permitir la diversidad de lecturas. Además, como los lectores pueden llegar a leer un amplio conjunto de textos, es decir, pueden hacerse con distintos repertorios, esto afectará la lectura de cada texto en particular. Leer es al mismo tiempo un proceso social: el significado del texto no lo establece un lector de forma aislada, sino que más bien lo hace a través de la interacción social y, principalmente, a través de la conversación. La forma en la que los individuos hablan de y usan lo que han leído refleja y da forma a sus propias identidades culturales. Los lectores también desarrollan hipótesis sobre la forma en que otras personas leen y se alían con aquellos individuos que leen como ellos lo hacen. Del mismo modo, se definen a sí mismos, social y culturalmente, en términos de gustos y preferencias, en términos de lo que son y de lo que no son (Buckingham y Sefton-Green, 1994). En resumen, en cualquier encuentro con un texto, tiene lugar una inmensa y compleja interacción de repertorios.

La escritura es también un proceso que implica que los escritores usen repertorios generales y discursivos complejos para construir textos destinados a lectores/audiencias reales o imaginarios, que los «leen». Al igual que leer, escribir es una actividad cognitiva compleja en la que los individuos construyen textos para otros, utilizando medios y códigos de comunicación, en concordancia con las formas y convenciones características del discurso en contextos específicos. Al mismo tiempo, la escritura es también un proceso social en el que los escritores construyen el discurso desde ciertas comunidades o contextos socio-culturales, para otros de dentro o de fuera de estas comunidades o contextos, utilizando complejas estrategias retóricas que les permiten expresar tanto quiénes son como lo que quieren decir.

Además, leer y escribir no se deben considerar como actividades desconectadas sino como procesos simultáneos e interactivos de tal modo que, aún cuando los lectores actúan en el «modo lectura» están construyendo, es decir, «escribiendo» significados; y cuando los escritores escriben, leen los significados de lo que escriben no sólo como lectores de sí mismos, sino también actuando como si fueran otros lectores imaginarios de sus propios textos. Dentro del marco de conceptos expuesto hasta ahora, la alfabetización constituye el uso consciente que un individuo, como lector o como escritor, hace de repertorios nuevos o en expansión.

Una conceptualización como ésta de alfabetización nos permite considerar su naturaleza desarrollista y la posibilidad de una educación para la alfabetización —de la que la educación en medios de comunicación puede, ahora, ser considerada como una parte integrante— que se extienda más allá de la escolarización formal hasta llegar a todos los tipos de educación.



Contextos de la alfabetización.

3. Investigando las conexiones entre la Educación en Medios y la alfabetización. Nuestro estudio sobre adolescentes en riesgo

«La lucha por la alfabetización es, al mismo tiempo, una lucha por el desarrollo, por la justicia, por una mayor igualdad, por el respeto de las culturas y el reconocimiento de la dignidad humana de todos y por el derecho de cada uno a una posición económica, social y política en la sociedad, y a los frutos que de ella se deriven» (UNESCO, 1989: 4).

Durante los últimos años hemos estado estudiando grupos de alumnos que son considerados «de riesgo». Una de las características de estos estudiantes es que poseen bajos niveles de alfabetización, además de estar desmotivados para implicarse en la actividad académica de la escuela y presentar ciertos problemas de comportamiento. Ahora sabemos que esta caracterización es el resultado de una evaluación basada casi exclusivamente en la habilidad de estos alumnos para interpretar y generar ciertas formas de textos impresos. Al no tener éxito en ese contexto concreto, se hacen suposiciones sobre sus habilidades intelectuales y se recomienda instruirles y practicar con ellos ejercicios de uso «correcto» del lenguaje; los materiales que se emplean con ellos se hacen más simples y, en consecuencia, acaban con frecuencia viéndose envueltos en el tipo de «lucha» descrita anteriormente. En muchos casos, abandonan esta lucha. La tasa de fracaso escolar en Educación Secundaria en Quebec es actualmente superior al 40%. Más aún, sospechamos que muchos adultos han sido evaluados de forma similar en lo que respecta a sus niveles de alfabetización y han sido tratados de modo parecido.

Utilizando la reconceptualización de alfabetización explicada más arriba, hemos desarrollado un currículum de alfabetización en el cual, los estudiantes producen (escriben) y analizan (leen) textos populares de los medios de comunicación. Hemos estado estudiando el comportamiento de estos grupos de estudiantes de riesgo cuando llevaban a cabo estas actividades de lectura y escritura. Nuestra in-

vestigación nos ha permitido conocer las habilidades y el comportamiento alfabetizados que poseen y pueden demostrar estos alumnos, y que las medidas tradicionales de alfabetización fueron incapaces de descubrir. También hemos explorado enfoques pedagógicos que permiten a los profesores desarrollar la alfabetización no sólo en el caso de estudiantes de riesgo, sino de todos los estudiantes dentro e incluso fuera de las escuelas.

Nos parece, después de todo esto, que el potencial para investigar, desarrollar el currículum y la pedagogía proveniente de la consideración de la Educación en Medios de Comunicación como parte del marco conceptual para la alfabetización es bastante prometedor. En consecuencia, invitamos a nuestros colegas en este campo de la Educación en los Medios a que respondan a este reto.

Notas

1 ELA es el acrónimo de *English/Language Arts*.

2 Los textos de los medios de comunicación de masas han sido estudiados históricamente con el propósito de que los alumnos más aventajados fueran capaces de desarrollar una capacidad discriminatoria, un juicio y un sentido del buen gusto conseguidos gracias a su entendimiento de las diferencias básicas entre los valores nobles e intemporales de la auténtica «cultura superior»—léase «literatura seria»—y los valores estúpidos, fugaces y superficiales (mayormente comerciales) de los medios de masas (ver, por ejemplo, la discusión de Masterman sobre las influencias de Leavis y Thompson en la educación en medios de comunicación que se recoge en su obra *Teaching the Media*, 38-44). En este momento, aún se suponía que ser capaz de discriminar con respecto a la televisión significaba saber elegir un programa sobre Shakespeare en las cadenas CBC o PBS, antes que quedarse con la serie *Sandford and son* en la CTV o la ABC, y todavía se creía que la gente joven tenía que ser protegida, por ejemplo, frente a los trucos de los anunciantes utilizados para convertirlos en consumidores obedientes.

3 Es significativo que muchos de los principales teóricos y practicantes en el campo de la Educación en Medios de Comunicación provienen o escriben desde la comunidad educativa de la Lengua Inglesa: Len Masterman, David Buckingham, Andrew Hart (Gran Bretaña); Robin Quin y

Barrie McMahon (Australia); Barry Duncan, Neil Anderson, Donna Carpenter, Jack Livesley, Chris Worsnop, Rick Shepherd (Canadá).

Referencias

- ALBERTA EDUCATION (1985): *Curriculum Guide for Elementary Language Arts*. Edmonton, Curriculum Branch.
- APPLEBEE, A.N. (1974): *Tradition and reform in the teaching of English: A history*. Urbana, IL, NCTE.
- BRUFFEE, K.A. (1986): «Social construction, language and the authority of knowledge: a biographical essay», en *College English*, 48, 8; 773-790.
- BRITTON, J. y OTROS (1978): *The Development of Writing Abilities: 11-18*. London, Schools Council.
- BUCKINGHAM, D. (1993): «English and media studies: making the difference», en *English Quarterly*, 25; 8-13.
- BUCKINGHAM, D. y SEFTON-GREEN, J. (1994): *Cultural Studies Goes to School: Reading and Teaching Popular Media*. London, Taylor and Francis.
- DOUGHTY, J.; PEARCE, P. y THORNTON, G. (1971): *Language in Use*. London, Edward Arnold Publishers.
- DUNCAN, B. (1993): «Surviving education's desert storms: adventures in Media Literacy», en *English Quarterly*, 25, 2&3; 14-18.
- EMERY, W.G. y ANDERSON, A. (1995): «Media Files-Introduction», en MINISTÈRE DEL'ÉDUCATION: *Media Files*. Québec, Gouvernement du Québec.
- GRAVES, D. (1983): *Writing: Teachers and Children at Work*. Exeter, New Hampshire, Heinemann Books.
- GREENE, M. (1988): «Research currents: what are the language arts for?», en *Language Arts*, 65, 5; 474-481.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1995): *Media Files*. Québec, Ministère de L'Éducation.
- MINISTRY OF EDUCATION AND TRAINING (1995): *The Common Curriculum: Provincial Standards, Language*. Toronto, Queen's Printer for Ontario.
- MOFFETT, J. y WAGNER, E. (1975): *A Student-Centered Language Arts Curriculum*. Boston, Houghton Mifflin.
- PROVINCE OF BRITISH COLUMBIA (1978): *English 10: A Resource Book for Teachers*. Victoria, B.C., Ministry of Education, Science and Technology.
- PROVINCE OF NEW BRUNSWICK (1987): *Junior High School English Language Arts Curriculum Guide*. Fredericton, Department of Education.
- ROSENBLATT, L. (1978): *The Reader, the Text and the Poem*. Carbondale, The Illinois University Press.
- UNESCO (1989): *Plan of Action to eradicate illiteracy by the year 2000*. UNESCO Document 25, General Conference, 25th Session, Paris.
- WILLINSKY, J. (1991): «Postmodern Literacy: a primer», en *Interchange*, 22, 4; 56-76.

• **Winston Emery** es profesor en la Facultad de Educación de la Universidad McGill, en Montreal (Canadá) y **Lee Rotheres** profesor y responsable del proyecto «Alternative Career Education Program» en el colegio Deux Montagnes, Quebec (Canada).

• Traducción del inglés al castellano realizada por Carmen Tallada Saénz-López.

Usos y percepciones de las nuevas tecnologías e incidencias en la vida familiar

Pierre C. Bélanger y Philippe Ross
Canadá

Tomando como referencia empírica los resultados de una investigación realizada en las ciudades canadienses de Montreal y Ottawa, presentamos algunas reflexiones sobre cómo se perciben las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) en su uso y apropiación familiar, interesándonos en particular por las repercusiones que los encuestados creen que dichas tecnologías pueden tener sobre la comunicación en la familia. Acabamos señalando algunos puntos de vista que conviene tener en cuenta de cara a la futura investigación sobre las nuevas tecnologías de la comunicación.

La preponderancia de las distintas formas de comunicación mediatizada en el seno de la vida cotidiana se ha infiltrado hasta tal punto en nuestras prácticas cotidianas que algunos hábitos pasan hoy por simples gestos rutinarios. Según Pierre Chambat (1994), si las prácticas de comunicación se consideran tan capitales en la vida familiar, es porque las tecnologías de información y de comunicación han llegado a difundirse en el conjunto de las actividades cotidianas, desde el trabajo hasta las prácticas de ocio. Sólo tenemos que observar el ritmo sostenido de difusión del que disfrutaban numerosas innovaciones tecnológicas destinadas específicamente a usos *domésticos*, para constatar el crecimiento de la tendencia a utilizar distintos objetos técnicos en

las prácticas diarias de una mayoría de ciudadanos.

Si inicialmente la innovación tecnológica es concebida y luego desarrollada por los grupos industriales, no es menos cierto que es su apropiación por el público, su integración en las prácticas de los usuarios lo que justifica su existencia y asegura su difusión. En este sentido, Latour (1994) sostiene que la innovación está sujeta a un intenso proceso de negociación en el cual el «sentido social de la técnica» es «co-inventado» durante una larga serie de intercambios entre los usuarios de la técnica y sus creadores. Tal perspectiva parece estrechamente ligada a la tesis del «momentum tecnológico» elaborada por Hughes (1994). Contrariamente a los paradigmas deterministas

y voluntaristas, aquí no se trata de pretender un poder absoluto por parte de la técnica, o por el contrario, el predominio de lo social sobre esta última, ya que estos dos elementos son actores de pleno derecho de un proceso de influencia recíproca.

El objetivo principal de las páginas que siguen es ver cómo se articula esta negociación entre lo técnico y lo social, examinando sobre todo el medio social que constituye la familia así como el lugar que en ella ocupa un determinado número de nuevas tecnologías de información y de comunicación (NTIC). En otros términos, deseamos profundizar nuestro conocimiento de la relación que se establece entre la familia y las nuevas tecnologías de información y de comunicación, en el marco de la actual implantación de la sociedad llamada «de la información».

1. La sociedad de la información

Así llamada porque la información, bajo una multitud de formas, se ha convertido en uno de los materiales más omnipresentes, numerosos autores perciben esta sociedad en mutación numérica como una construcción con fuertes componentes económicos. Unos opinan que, lejos de constituir una sociedad en que las relaciones están completamente reestructuradas en beneficio del ciudadano medio que estaría mejor informado, la sociedad de la información no sería más que la última etapa en el desarrollo de una sociedad de mercado que, ostensiblemente, tiende a la globalización de las prácticas tanto de producción como de consumo. En efecto, lo que caracteriza esta sociedad, es que la información se trata ya como un bien comercializable. Sin embargo, como recuerda Mosco (1988), esta situación prevalece desde los primeros momentos del

capitalismo y no representa por lo tanto nada nuevo. Con la diferencia, sin embargo, de que hoy en día, las impresionantes posibilidades de

multiplicación, de reproducción, de distribución y de almacenamiento de información que ofrecen las nuevas tecnologías contrastan con las épocas anteriores. Desde ese punto de vista, la informatización de la sociedad llega a ser un influyente factor de refuerzo de las estructuras económicas existentes y permite, en nombre de la competencia y de la optimización de los beneficios, un aumento sustancial de las tasas de productividad y de eficacia.

Ignacio Ramonet, director del periódico *Le Monde diplomatique*, opina que dos

nuevos paradigmas estructuran hoy en día la manera de pensar la realidad en este fin de siglo. El primer paradigma es el de la comunicación: hoy en día, «en todos los ámbitos y por parte de todas las instituciones, es necesario comunicar» (Ramonet, 1995). Según Ramonet, la comunicación sustituye al paradigma del progreso, dominante en los dos últimos siglos. Así, se habría creado progresivamente, en el imaginario colectivo, una relación causal entre el progreso tecnológico, y especialmente en el ámbito de la comunicación, y la mejora de la calidad de vida. Sólo tenemos que tomar como ejemplo algunos desarrollos de alta gama en los que la casa-modelo ideal, grandilocuente-mente bautizada *House of dreams* (casa de ensueño) por la prensa anglosajona, descansa sobre una servidumbre hacia todo tipo de aparatos (y de *gadgets*) tecnológicos que, acumulados, contribuyen a hacer «inteligente» la casa. Esto explica que otorguemos naturalmente a la domótica una singular aura de progreso.

El segundo paradigma mayor del que habla Ramonet (1995: 7) es el del mercado, que

Una visión «tecnológica» de las cosas permite creer que el simple lanzamiento al mercado de una nueva tecnología basta para que ésta se integre inmediatamente en los hábitos personales.

tiende a imponer, al conjunto de los sectores de actividad, sus principios y sus leyes, entre ellas la de competencia y la de rentabilidad. «Las leyes del mercado sustituyen a las leyes de la naturaleza, o de la historia, como explicación general del movimiento de las sociedades. Aquí también, sólo se imponen los más fuertes, con total legitimidad. Darwinismo económico y darwinismo social se imponen como inevitables».

La convergencia ideológica de estos dos paradigmas figura pues en el primer plano de la «revolución numérica», y esta última a su vez anuncia la sociedad de la información. El deseo de comunicarlo todo, independientemente del contenido que se intente transmitir, unido a las objetivos económicos, conlleva la implantación de un sistema que es planetario, permanente, inmediato e inmaterial, cuatro características, subraya el autor, que recuerdan los principales atributos del mismo Dios. En otros términos, la sociedad de la información daría lugar a una cultura de la virtualidad que estaría marcada por la omnipresencia y la omnipotencia, aun permaneciendo profundamente virtual y relativamente indefinida.

Para Pierre Lévy (1996), la ausencia de límites espacio-temporales significa que un espacio virtual como Internet, emblema por excelencia de la sociedad de la información, está libre de todas las obligaciones impuestas a los medios tradicionales. Lévy cree que la época de las estructuras verticales de poder, del monopolio de los difusores y de las fuentes de información ha concluido. En resumen, su discurso es francamente optimista, dado que percibe en el desarrollo de la sociedad de la información una nueva oportunidad para sostener una estrategia que favorezca una renovación social. Si los medios industriales acogen más bien favorablemente la informatización, este apoyo pare-

ce tener eco en numerosos ciudadanos motivados en participar activamente en la «revolución» que está en curso. Por una parte, un sector considerable de la población percibe en la expansión de la sociedad de la información la implantación de productos y servicios que prometen afectar positivamente a la idea que tiene de nociones tales como el «progreso social» y la «calidad de vida». Así, el hecho de tener acceso de manera instantánea y continua a una avalancha de información, sobre todo mediante la televisión, la radio, los periódicos y las revistas especializadas, así como mediante distintas técnicas asociadas a la autopista de la información en su conjunto, parece ser indicio de éxito a nivel social, cultural y económico. En cambio, por otra parte, existe ese impulso, elemental y legítimo, para no ser marginado de las principales mutaciones que caracte-

rizan a la sociedad actual. Las presiones para formar parte de la norma, para ponerse al día, para participar en las apuestas de cualquier tipo son unos formidables mecanismos de promoción de los discursos dominantes y normalizadores. La teoría difusionista, tal y como la formula E.M. Rogers, asocia por otra parte el calificativo «rezagado» («laggard») a quienes son los últimos en procurarse una técnica o en adherir a un movimiento de masas, transmitiéndoles al mismo tiempo la convicción de que frenan el progreso, la marcha hacia delante, la mejora del estado actual de las cosas.

Casi tres de cada diez personas estiman que la presencia del ordenador ejerce un efecto favorable sobre la comunicación entre los miembros de la familia.

vicción de que frenan el progreso, la marcha hacia delante, la mejora del estado actual de las cosas.

2. La relación «técnico-social»

Una ojeada a la numerosa documentación reciente respecto a la relación que une la técnica y lo social, y en particular la que trata de la relación entre las nuevas tecnologías de la comunicación y la sociedad en su sentido más amplio, permite diferenciar dos doctrinas do-

minantes, «la tecno-lógica» por una parte y la «socio-lógica» por otra (Scardigli, 1994). La «tecno-lógica», que se aproxima favorablemente al determinismo tecnológico, propone que el cambio social es impuesto ni más ni menos que por la innovación tecnológica. En efecto, una visión «tecnológica» de las cosas permite creer que el simple lanzamiento al mercado de una nueva tecnología basta para que ésta se integre inmediatamente en los hábitos personales, modificando *ipso facto* su modo de vida. En el contexto actual, la popularidad de este postulado lo convierte en un elemento frecuentemente asociado a la noción de «revolución numérica». Sin embargo, el carácter simplista y ampliamente reduccionista de esta lógica impone serias limitaciones para un análisis más sistemático de las dinámicas que intervienen. El fuerte ascendente industrial de esta lógica desestima por la misma ocasión la inevitable contribución que aporta el usuario a la estructuración y a la orientación de sus prácticas cotidianas, ya sea en el ámbito del trabajo, de la diversión o aún del ocio.

En cambio, la «socio-lógica», denominación bajo la cual agrupamos el concepto de «negociación» de Latour así como la noción de *momentum* tecnológico (Hughes, 1994), nos parece mucho más prometedora. El punto en común de las distintas propuestas teóricas que se enmarcan bajo esa doctrina es que conceden un peso equivalente a los dos grupos de actores, es decir, de los medios sociales e industriales, en la difusión y en la integración de las tecnologías de información y de comunicación. Esta aproximación nos parece mucho más constructiva que la precedente, ya que obliga inevitablemente a tener en cuenta el comportamiento de los usuarios en el análisis de la trayectoria que recorre la innovación tecnológica (Scar-

Parece primordial investigar más a fondo toda la contribución que los factores ligados a las capacidades culturales y educativas de los usuarios aportan a la utilización de las nuevas tecnologías.

digli, 1994). Mientras la «tecno-lógica» supone una revolución social, una alteración más o menos radical de los modos de vida originados por la innovación tecnológica, la «socio-lógica», en cambio, implica un proceso de evolución social mediante el cual nuevos modelos de intercambios sociales vienen a injertarse, gracias a la técnica, sobre formas que existían anteriormente. Williams (1975) expone que la tecnología puede manifestarse o bien como una fuerza que crea hábitos y modos de vida, o bien como una fuerza que proporciona los elementos necesarios para la creación de esos mismos hábitos y modos de vida.

Esta última concepción nos parece más integradora y más en consonancia con la serie de factores que participan en la constitución de las prácticas habituales de los individuos. Así, las nuevas tecnologías de la comunicación llegarían a fundirse gradualmente con el proceso de integración, permitiendo el desarrollo progresivo de nuevas prácticas que comparten a la vez características de la técnica, claro está, pero igualmente de las idiosincrasias manifestadas por los usuarios (Mallein y Toussaint, 1994).

Dicha aproximación sólo acentúa aún más la insuficiencia de la tesis determinista según la cual las características inherentes a una nueva tecnología, tanto las relacionadas con su lanzamiento al mercado (precio, durabilidad, facilidad de uso, etc.) como las asociadas a las utilizaciones proyectadas, no bastan para analizar las consecuencias que esta tecnología puede llegar a ejercer sobre la sociedad (Gershuny, 1992). Según la tesis «socio-lógica», es primordial considerar ante todo la naturaleza de la interacción que se establece entre la tecnología y los usuarios porque el objeto adquiere todo su valor mediante su utilización, y no mediante su conformación.

3. Usos y usuarios

Claro está que las nuevas tecnologías de la comunicación gozan de un nivel de apertura y de maleabilidad superior al de las tecnologías mediáticas tradicionales, como la prensa escrita y la televisión, entre otras. En efecto, las «nuevas máquinas» permiten, debido a su propia concepción, una mayor diversificación de usos, una mayor personalización del consumo de medios (Pronovost, 1994), y hacen necesario, por lo tanto, un enfoque centrado en el usuario como participante activo de un proceso de interacción mediática. Como nos recuerda Jouët (1993), las nuevas tecnologías de la comunicación, contrariamente a los medios tradicionales, recurren a la participación y a la implicación del usuario, no ya en la simple descodificación de mensajes, sino también en el funcionamiento operatorio del sistema técnico. Para Rogers (1983), esta participación del usuario en la definición de un objeto técnico da lugar a lo que él llama el proceso de «reinvención» de ese mismo objeto, afirmando de esta manera que el objeto adquiere su valor sólo cuando está en manos de los usuarios, aun a riesgo de verse utilizado con fines considerablemente distintos de aquéllos para los que había sido inicialmente creado.

En el ámbito de los usos que se hacen de una nueva tecnología, es posible identificar dos niveles de apropiación que varían según el contexto en que se utiliza la tecnología y que se distinguen por el nivel de adherencia a los usos inicialmente previstos por los creadores en el momento del lanzamiento al mercado de la tecnología. En primer lugar, hay usuarios que se avienen fielmente a lo que habían planificado los creadores. Como ejemplo, mencionemos el abono a la difusión por cable que permite tener acceso a un número predeterminado de canales mediante pagos mensuales. El

ejemplo de la difusión por cable permite ilustrar que pese a la importancia concedida al usuario creativo y reinventivo, numerosas nuevas tecnologías de la comunicación están inmediatamente sometidas a ciertas restricciones impuestas por las propiedades técnicas del sistema que las transmite. A este respecto, ciertos *impedimentos* se les imponen ya en otro lugar del circuito cultural (Johnson, 1986), y esto, a menudo desde las primeras etapas de su creación.

En segundo lugar, encontramos usos que difieren, en distinto grado, de los previstos por los creadores en el momento de la creación de un nuevo objeto técnico. El ejemplo del vídeo, lanzado al gran público a principios de los años ochenta, permite ilustrar la noción de «reinvención», proceso por el cual el uso que se

hace de una tecnología viene determinado inicialmente y ante todo por el usuario que cambiará un uso prescriptivo por una utilización adaptada a los fines de la necesidad que quiere satisfacer. Si bien es verdad que el vídeo fue inicialmente concebido para *grabar* contenidos televisivos que podrían conservarse o verse posteriormente, parece que hoy en día es la función de *visionado* la que se ha normalizado en la mayoría de los hogares que poseen este aparato. En efecto, la demanda de cintas de vídeos, y sobre todo

pornográficos, experimentó tal crecimiento a comienzos de los años 80, que una importante industria de alquiler de cintas de videos de todo tipo se desarrolló a partir de ese momento. Podemos, por otra parte, establecer un paralelismo entre el desarrollo del vídeo y el de los hornos microondas. Presentado como una herramienta capaz de realizar con mayor rapidez algunas de las tareas hasta el momento asociadas con el horno tradicional, el horno microondas ha conocido una evolución que lo ha

Las nuevas tecnologías de la comunicación gozan de un nivel de apertura y de maleabilidad superior al de las tecnologías mediáticas tradicionales.

convertido hoy en día en un instrumento que sirve, más que para cocinar, casi exclusivamente para recalentar o descongelar platos (cuando no sirve simplemente para preparar palomitas de maíz).

4. Las nuevas tecnologías de información en el hogar y en la vida cotidiana

Para formarse una opinión clara de la manera en que las nuevas tecnologías de la comunicación están integradas en la vida de los usuarios, es necesario resaltar algunos conceptos propios de la vida cotidiana, particularmente en el contexto familiar, porque la integración y la apropiación de una tecnología implican que ésta se inscriba «en el conjunto de los significados sociales, culturales e imaginarios que podemos captar en el ámbito de la vida cotidiana» (Mallein y Toussaint, 1994). El estudio de la vida familiar recurre a varias nociones, entre ellas las de vida privada, de seguridad, de intimidad, de confort, de interacción, de autonomía y de dependencia. La llegada de una nueva tecnología al hogar afecta inevitablemente el equilibrio entre los elementos que constituyen las bases de la vida en familia. Tal y como lo describen Mallein y Toussaint (1994: 324), «la integración de una nueva tecnología de la comunicación está relacionada con una evolución de conjunto: se hace un sitio para la nueva tecnología y ésta adquiere sentido en la cotidianidad de los usuarios, y la técnica puede también tener una influencia a su vez sobre esta evolución».

Resulta, por lo tanto, que una evaluación de los modos de integración de una nueva tecnología en el contexto familiar debe tener en cuenta a la vez la dinámica existente tanto en el seno de la familia (entre los miembros de la familia, entre la familia y los objetos), como entre la familia y el mundo exterior.

5. Efectos de las tecnologías de la información y la comunicación sobre las relaciones familiares

Generalmente, admitimos que la televisión tiene el potencial de actuar como agluti-

nante en el ámbito de las relaciones entre los miembros de una familia, tanto por su capacidad de reunir estos últimos en una misma habitación en un mismo momento, como por suministrar temas sobre los que pueden hablar en su vida diaria. Por el contrario, algunos temen que ese fenómeno es ya cosa del pasado, que la multiplicación del número de televisores en el hogar, unida a la implantación de tecnologías de comunicación de todo tipo (vídeo, ordenador, videojuegos), incita a la fragmentación de la familia y al aislamiento de sus miembros, dispersos por la casa, realizando cada uno la actividad que le gusta. Hemos intentado saber si nuestros encuestados estiman que las nuevas tecnologías de la comunicación provocan un cambio cualitativo en la comunicación familiar¹. Para esto, les pedimos que evaluaran en qué medida las tecnologías tenían efectos sobre la comunicación entre los miembros de la familia y si acaso, que evaluaran si este efecto era positivo o negativo.

La primera evidencia que surge de los resultados de la encuesta es que casi la mitad de los encuestados (48%) estima que la presencia de un ordenador en casa no ejerce ningún efecto sobre la comunicación familiar. Por otra parte, casi tres de cada diez personas (22%) estiman que la presencia de este instrumento ejerce un efecto favorable sobre la comunicación entre los miembros de la familia y esto, sin que existan diferencias notables entre los distintos grupos, repartidos según la pertenencia etnolingüística, la edad, el nivel de escolarización o el sexo de los entrevistados. La distribución de los datos, según estos factores, sólo revela numerosas irregularidades, lo que nos impide sacar resultados concluyentes. La única excepción, sin embargo, es el hecho de que la proporción de entrevistados que consideran que esta tecnología afecta negativamente a la comunicación familiar, crece significativamente a partir de los 45 años. En efecto, esta proporción pasa del 9% en el grupo de 45-54 años, al 14% en el de 55-64 años y a casi una de cada cinco (19%) en las personas de 65 años o más. Señalemos que entre los más jóvenes (entre 18

y 44 años), las proporciones de personas que estiman que el ordenador ejerce una influencia negativa sobre la comunicación familiar son bastante estables, siendo del 9% en el grupo 18-24 años, del 8% en el de 25-34 años y del 7% en el de 35-44 años.

Los datos relativos a los efectos del vídeo sobre la comunicación familiar son, en su caso, más bien elocuentes. Para el total de los encuestados, la gran mayoría (87%) considera que la presencia de esta tecnología o bien no tiene ningún efecto sobre las relaciones intra-familiares (51%), o bien es beneficiosa a este respecto (36%). Podemos constatar diferencias significativas entre los distintos grupos etnolingüísticos, en relación con la percepción de un efecto favorable del vídeo sobre la comunicación familiar. Nuestros datos indican en efecto que los alófonos de Montreal, entre los que la proporción de posesión de este aparato se sitúa en el 82%, consideran en una proporción del 47% que el vídeo ejerce una influencia positiva sobre la comunicación en el seno de la familia. En el lado opuesto, apenas tres de cada diez anglófonos de la región de Ottawa (29%) estiman que este aparato afecta positivamente la comunicación familiar. Los dos grupos de francófonos, los de Ottawa y de Montreal, evalúan positivamente la influencia del vídeo en unas proporciones respectivas del 41% y del 35%.

Si procedemos a la distribución de los datos según el nivel de ingresos de los encuestados, se obtienen diferencias relativamente llamativas. Así, la proporción de encuestados que estiman que el vídeo afecta favorablemente la comunicación familiar disminuye progresivamente conforme aumenta el nivel de ingresos. Esta proporción es del 46% en los entrevistados con ingresos bajos, del 38% en aquellos

cuyos ingresos son medios, y del 29% entre los entrevistados con ingresos altos. Podemos suponer que el número de habitaciones en que se puede ver la televisión y utilizar el vídeo, es mayor en los hogares con ingresos altos, haciendo así más probable la dispersión de los miembros de la familia. También es probable que esta evaluación dependa del tipo de uso principal que hagamos de este aparato y que esta relación sea totalmente independiente del nivel socioeconómico. Basta sólo con imaginar un escenario en el que el vídeo sirve para visionar cintas de vídeo de alquiler, elegidas colectivamente con la finalidad explícita de compartir algunas horas en familia.

Contrariamente a los efectos mayoritariamente positivos ejercidos por el vídeo y el ordenador sobre la comunicación familiar, la presencia de una consola de videojuegos en el hogar o bien no tiene influencia alguna, o bien tiene repercusiones negativas sobre la comunicación intra-familiar. Según la opinión de un tercio de los encuestados (34%), la consola de videojuegos se presenta como un obstáculo al buen entendimiento familiar. La distribución de estos datos según el grupo etnolingüístico demuestra que los dos grupos de francófonos, los de Montreal y Ottawa, son los más numerosos en com-

partir esta opinión, en unas proporciones del 43% y del 40% respectivamente. En el lado opuesto, los anglófonos de Ottawa son mucho menos numerosos en considerar que el aparato de videojuegos afecta negativamente a la comunicación familiar (18%), estadística atribuible al hecho de que este grupo es el que también presenta la tasa de posesión de este aparato más baja con diferencia, siendo ésta, lo recordamos, del 18%. Por lo que afecta a los alófonos de Montreal, un tercio (33%) afirma que la

Si estas tecnologías atesoran un cierto potencial para mejorar la calidad de vida sigue siendo imperativo que las barreras que constituyen actualmente obstáculos para su apropiación por la gran mayoría, sean derribadas.

consola de videojuegos afecta negativamente la comunicación familiar, lo que corresponde exactamente a la media obtenida para la totalidad de los encuestados (34%).

6. Prospectiva y crítica

Si tenemos en cuenta la abundancia de discursos populares, estatales y promocionales que circulan hoy en día, todo nos lleva a creer que las tecnologías de la información y de la comunicación están llamadas a ocupar un lugar cada vez más importante en los hogares. A menudo, entran en la vida cotidiana de los ciudadanos con su consentimiento, es cierto, pero sin que las razones que determinan su adquisición se enuncien claramente, o que sus efectos se perciban o comprendan inmediatamente. Mallein y Toussaint (1994: 317) ofrecen esta perspectiva del futuro: «...es evidente que, debido a la relación del usuario con tales herramientas que rigen o regirán parte de su vida cotidiana, el tipo de comunicación –y al fin y al cabo los modos de vida– corren el riesgo de modificarse en el sentido de una transformación de las formas de sociabilidad».

Por supuesto, queda por determinar la orientación de esta transformación de las formas de sociabilidad. La presencia y la multiplicación de las tecnologías en el hogar puede ejercer una influencia ya sea negativa, ya sea positiva o incluso imperceptible sobre la comunicación familiar. Estas tecnologías pueden promover la individualización y la creación de espacios mediáticos personalizados, o acercar a los miembros de la familia mediante un proceso de intercambio y de reparto del tiempo y de las competencias. Del mismo modo, se pueden percibir estas tecnologías como factores de aislamiento de la familia y de sus miembros, o como una ventana abierta al mundo al que no teníamos acceso anterior-

mente. Sin embargo, existe consenso sobre un punto: las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación tienen un impacto sobre nuestras vidas, y apostaríamos que no dejará de ser insignificante en el curso de los años venideros.

Precisamente por esta razón, como afirma Michel Venne (1995) con respecto a las infovías, es necesario mantener la cabeza fría frente a los distintos desarrollos tecnológicos. Con respecto a la reflexión prospectiva, André Vitalis (1995) dice que ésta «debe estar acompañada de un estadio tecnológico anterior de alcance ético-jurídico», para evitar que las elecciones que se hagan en materia de desarrollo y de difusión de nuevas tecnologías no estén orientadas más que en función de las únicas consideraciones técnicas y económicas. Porque si estas tecnologías atesoran un cierto potencial

El deseo de comunicarlo todo conlleva la implantación de un sistema que es planetario, permanente, inmediato e inmaterial.

para mejorar la calidad de vida, lo que está aún por demostrar, sigue siendo imperativo que las barreras que constituyen actualmente obstáculos para su apropiación por la gran mayoría, sean derribadas.

La primera de estas barreras es de orden económico. Como nuestra investigación nos permitió constatar, el origen de los entrevistados (determinado por su nivel de ingresos y de escolarización y en algunos casos, por su pertenencia a un grupo etnolingüístico) es un factor de primera importancia en la adquisición de bienes y de competencias tecnológicas. Estos resultados no son distintos de los referidos por Yolande Combès (1995: 181) que advierte contra la aparición «de un desfase cada vez mayor entre, por un lado, una oferta importante que concierne a un número reducido de usuarios y, por otro lado, una población a la que intentan obligar para que utilice las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la gestión de la vida cotidiana».

na, aún cuando no tiene ni capacidades financieras, ni capacidades culturales para dominar estas tecnologías».

7. Conclusión

Aunque el lanzamiento al mercado de nuevos dispositivos técnicos asociados a la implantación de la sociedad de la información reciba, en su conjunto, una acogida más bien positiva por parte de los encuestados de nuestra investigación, ponemos de manifiesto la existencia de una importante inadecuación entre el discurso eufórico de los promotores de estas tecnologías tal y como se transmite en los medios de comunicación y su adopción altamente estratificada en algunos aspectos y generalizada sólo excepcionalmente al conjunto de la población. Con la aceleración creciente del ritmo de implantación de una red de comunicación que llamamos «global», es importante ponderar el entusiasmo corporativo desmesurado mediante medidas de receptividad que tengan en cuenta los múltiples procesos de micro-apropiación social que aparecen en la vida cotidiana de los usuarios. El desarrollo de ámbitos mediáticos cada vez más al unísono con las preferencias de un público cada vez más diverso impone un paradigma de reflexión que nos aleja de los tradicionales modelos heredados de la época en que los medios de masas reinaban como dueños absolutos.

Para bien o para mal, el aumento de la presencia y del número de objetos técnicos en nuestra vida diaria altera sensiblemente nuestros modos de vida. Más allá de las modificaciones que aportan sobre nuestras prácticas de trabajo, de diversión y de comunicación, las nuevas tecnologías preocupan sobre todo en relación con los cambios que provocan en nuestras formas de sociabilidad. A lo largo de este artículo, hemos intentado señalar las utilidades y la

funcionalidad de cierto número de objetos técnicos prestando una atención particular a las incidencias familiares e interpersonales que conlleva su uso. Creemos que la reflexión prospectivista sobre el desarrollo de los distintos sistemas técnicos concebidos para circular sobre la autopista electrónica de la información mejoraría si se elevase por encima de las consideraciones económicas y técnicas para centrarse más bien sobre dimensiones ético-sociales.

Sin querer entrar en el debate de la polarización tecnológica de la sociedad, nos vemos forzados, sin embargo, a reconocer que algunas de nuestras observaciones advierten la ampliación de la diferencia entre los que tienen y los que no tienen acceso a estas nuevas herramientas llamadas «del saber». Pero aún hay más. La variable económica no puede, por sí sola, asumir todas las responsabilidades porque en muchos casos, es insuficiente para explicar las diferencias en los comportamientos de compra o de utilización. Parece primordial investigar más a fondo toda la contribución que los factores ligados a las capacidades

culturales y educativas de los usuarios aportan a la utilización de las nuevas tecnologías. Porque por más que queramos facilitar el acceso universal a estas nuevas herramientas mediante incentivos financieros convincentes, no es menos cierto que el dominio de estos objetos, es decir, la competencia para hacerlos funcionar de manera eficaz y gratificante sigue siendo el principal desafío que tenemos que superar si deseamos

alcanzar una verdadera democratización de la tecnología.

Porque incluso si tecno-optimistas como Marc Guillaume nos anuncian que «mañana la mayoría de los ciudadanos podrán vivir en público su sociabilidad privada» (1995: 11), no podemos hacer abstracción de los riesgos

Las tecnologías de la información y de la comunicación están llamadas a ocupar un lugar cada vez más importante en los hogares.

que presentaría una implantación de los recursos y de los objetos tecnológicos que fuese anárquica y estuviese totalmente sometida a las leyes del mercado. El dualismo entre los «tecnicos» y los «tecno-pobres» podría entonces tomar tintes de *apartheid* socio-tecnológico en el que, esta vez, las fronteras ya no se establecerían a partir de simples segmentaciones económicas sino más bien a partir de dimensiones que podrían reflejar diferencias étnicas, lingüísticas, demográficas o incluso educativas.

Notas

¹ Se trata de una importante investigación, subvencionada por el Consejo de investigaciones de Ciencias Humanas de Canadá, realizada en 334 hogares y que, en el verano de 1994, contaba con unos 580 encuestados. El estudio se llevó a cabo en las ciudades canadienses de Montreal y Ottawa y se centró en cuatro grupos de encuestados diferentes, a saber, en Montreal, familias alófonas (es decir, cuyo idioma más utilizado en el hogar es distinto al francés y al inglés) así como familias francófonas, y en Ottawa, familias francófonas y anglófonas.

Referencias

CHAMBAT, P. (1994): «Usages des technologies de l'information et de la communication (TIC): évolution des problématiques», en *Technologies de l'information et société*, vol. 6, 3; 249-270; Paris, Dunod.

COMBÈS, Y. (1995): «Comment la convergence s'envisage dans le champ de la communication personnelle», en *Technologies de l'information et société*, vol. 7, 2; 163-187.

GERSHUNY, J. (1992): «Postscript: Revolutionary technologies and technological revolutions», en SILVERS-TONE, R. y HIRSCH, E. (Eds.): *Consuming technologies. Media and information in domestic spaces*. Londres, Routledge; 227-233.

GUILLAUME, M. (1995): «Une société commutative», en DELMAS, R. y MASSIT-FOLLÉA, F. (Dirs.): *Vers la société de l'information: savoirs, pratiques, médiations*.

Rennes, Ediciones Apogée; 7-16.

HUGHES, T.P. (1994): «Technological momentum», en SMITH, M.R. y MARX, L. (Eds.): *Does Technology Drive History? The Dilemma of Technological Determinism*. Cam-bridge, MIT Press.

JOHNSON, R. (1986): «The Story So Far: And Further Transformations?», en PUNTER, D. (Ed.): *Introduction to Contemporary Cultural Studies*. Londres, Longman.

JOUËT, J. (1993): «Pratiques de communication et figures de la médiation», en *Réseaux*, 60; 99-120.

LATOURE, B. (1994): «Science in action», en SCARDIGLI, V. (Ed.): *Technologies de l'information et société*, vol. 6, 4; 299-314.

LÉVY, P. (1996): «Construire l'intelligence collective», dans Internet: l'extase et l'effroi», en *Manière de voir hors-série, Le Monde Diplomatique*, octobre; 35-36.

MALLEIN, P. y TOUSSAINT, Y. (1994): «L'intégration sociale des technologies d'information et de communication: une sociologie des usages», en *Technologies de l'information et société*, vol. 6, 4. Paris, Dunod; 315-335.

MOSCO, V. (1988): «Information in the Pay-per-Society», en MOSCO, V. y WASKO, J. (Eds.): *The Political Economy of Information*. Madison, University of Wisconsin Press.

PRONOVOST, G. (1994): «Médias: éléments pour l'étude de la formation des usages sociaux», en *Technologies de l'information et société*, vol. 6, 4. Paris, Dunod; 377-400.

RAMONET, I. (1995): «Le système PPII», en *Médias et contrôle des esprits, Manière de voir*, 27, *Le Monde diplomatique*, agosto 1995; 6-7.

ROGERS, E.M. (1983): *Diffusion of Innovations*. New York, The Free Press.

SCARDIGLI, V. (1994): «Déterminisme technique et appropriation culturelle: l'évolution du regard porté sur les technologies de l'information», en *Technologies de l'information et société*, vol. 6, 4; 299-314.

VENNE, M. (1995): *Ces fascinantes inforoutes*, série Diagnostic, 20. Québec, Instituto quebequés de investigación sobre la cultura.

VITALIS, A. (1995): «Le développement des réseaux: nouvelles transparences, nouvelles opacités», en DELMAS, R. y MASSIT-FOLLÉA, F. (Dirs.): *Vers la société de l'information: savoirs, pratiques, médiations*. Rennes, Ediciones Apogée; 171-176.

WILLIAMS, R. (1975): *Television, technology and cultural form*. New York, Schocken Books.

• **Pierre C. Bélanger** es profesor asociado de Comunicación en la Universidad de Ottawa y director de Nuevos Medios en el ente de Radiotelevisión de Canadá y **Philippe Ross** es licenciado en Nuevas Tecnologías de Información por la Universidad de Montreal.

• Traducción del francés al castellano realizada por Marie-Carmen Redondo Úbeda y José Redondo Úbeda.

La Educación en Medios de Comunicación y las Nuevas Tecnologías en la escuela

Jacques Piette
Sherbrooke (Canadá)

La llegada y expansión de las llamadas nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) debe obligarnos a repensar la Educación en Medios de Comunicación. Por un lado, la vieja disyuntiva producción/análisis se ha quedado obsoleta. Por el otro, se abren nuevas posibilidades para la mejora de la competencia comunicativa de los niños en edad escolar, lo que afectará a sus relaciones de comunicación con padres y profesores, entre otros. En el artículo se comentan los resultados de una investigación sobre los usos de Internet llevada a cabo en Quebec.

1. La onda de choque del desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación

Hoy en día, es casi un tópico decir que la escuela, tanto en sus procedimientos educativos como en su funcionamiento diario, no está preparada y prepara bastante mal el futuro, para aceptar los desafíos que plantea la aparición de la sociedad de la información y de las comunicaciones y también lo es, decir que necesita cambiar radicalmente su modo de plantear y de impartir la enseñanza.

El desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (NTIC) ocasionó una verdadera onda de choque sobre el mundo de la enseñanza, una onda cuyo impacto apenas empezamos a apreciar. Y esta onda golpeó de lleno todos los niveles de la

enseñanza, hasta tal punto que no exageramos al decir que, desde la primaria hasta los ciclos superiores de la enseñanza universitaria, la integración de las nuevas tecnologías de la comunicación se ha convertido, por lo menos aquí, en Quebec, en la prioridad en educación y que cada cual intenta sacar el máximo provecho del potencial educativo de esos «nuevos medios de comunicación», en función de su público estudiantil.

Así pues, el desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación, y especialmente la expansión de la red Internet, ha confirmado claramente que la escuela ya no puede seguir comportándose como si fuera todavía el lugar primordial de adquisición y de difusión del saber social. La evolución tecnológica en el

ámbito de las comunicaciones y las posibilidades de acceso al saber que nos deja entrever, resaltan negativamente el retraso cada vez más importante que padece la escuela en relación con los cambios tecnológicos actuales, al estar totalmente estancada en su concepción primitiva de la cultura y de las relaciones con el saber.

El consenso, en cuanto a la urgencia de la escuela para poner en marcha un proceso de reforma que la prepare para dar mejores respuestas a las exigencias de la sociedad de la información que se caracteriza, entre otros, por un mercado del trabajo en evolución constante, supera ya el círculo restringido de los especialistas en educación y en comunicación. Numerosos integrantes de los sectores de la economía, de la política, de la vida cultural y social también son conscientes del retraso de la escuela y se organizan en el seno de nuevas alianzas –que algunos juzgan por otra parte contra natura– para presionar el sistema escolar y que éste emprenda decididamente «el cambio tecnológico que da acceso a los recursos ilimitados de las autopistas de la información», para usar la jerga de moda.

2. El proyecto educativo de la Educación en Medios de Comunicación

Sin embargo, afirmar que la escuela debe transformarse para adaptarse a la evolución de una sociedad cada vez más mediatizada no es ni mucho menos un discurso nuevo. Desde hace más de veinte años, el movimiento para la educación en medios de comunicación se dedica a denunciar la desidia de la escuela en este tema y demuestra, mediante sus iniciativas innovadoras en materia de enseñanza para los medios, la conveniencia de su enfoque. De esa manera, el proyecto educativo impulsado por

el movimiento internacional de la educación en medios ha determinado claramente cuáles deben ser los «nuevos cometidos» de la escuela: llevar al alumno a explorar, mediante el estudio sistemático de los medios de comunicación y de los mensajes que difunden, el universo de la cultura contemporánea, ampliamente configurada por la cultura de masas, para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico de los jóvenes. La Educación en Medios de Comunicación propone pues un proyecto educativo ambicioso. No sólo pretende la introducción, en la escuela, de un nuevo ámbito de conocimiento respecto a estos medios: su misión fundamental es transformar la naturaleza misma de las relaciones que mantienen los jóvenes con los medios de comunicación y la cultura de masas, ámbitos que la escuela siem-

pre ha contemplado con inquietud, aunque sólo sea por la omnipresencia de la cultura mediática en la vida de los jóvenes y por los placeres estimados fáciles que esta cultura les proporciona. La Educación en Medios de Comunicación pretende desarrollar en el alumno nuevas competencias cuando actúa como espectador y nuevas destrezas de comprensión, de análisis y de creatividad que favorezcan la aparición de un distanciamiento crítico respecto a los mensajes mediáticos en una perspectiva de enseñanza en valores, que prepare al alumno a comprender mejor la sociedad de la información. Y es precisamente porque propone cambiar radicalmente la relación de la escuela con la cultura mediática que este movimiento para la educación en medios de comunicación suscita tal entusiasmo en todos aquellos que se preocupan por la oposición de la escuela en preparar los jóvenes a la sociedad de la información –para un análisis de los fundamentos teóricos de la enseñanza del pensamiento crítico

La misión fundamental de la Educación en Medios de Comunicación es transformar la naturaleza misma de las relaciones que mantienen los jóvenes con los medios de comunicación y la cultura de masas.

co respecto a los medios de comunicación, ver Piette (1996)–.

Ahora bien, si hasta ahora la educación en medios de comunicación seguía constituyendo el eje de la necesaria modernización de la escuela, no es del todo seguro que ésta se haya preparado adecuadamente para aceptar los desafíos que plantean el desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación. En efecto, la llegada de los «nuevos medios de comunicación», y sobre todo de Internet, provoca que se tenga que replantear la enseñanza de los medios en sus fundamentos, sus procedimientos y sus estrategias de implantación.

3. Las nuevas tecnologías de la comunicación y la Educación en Medios de Comunicación

Todo el campo de la investigación y de las prácticas didácticas en la educación en medios de comunicación descansa sobre una teorización y una modelización que se articulan esencialmente alrededor de la noción de los jóvenes como receptores y consumidores de medios –para una presentación de los fundamentos teóricos de la educación en medios de comunicación ver Piette y Giroux (1995)–. Ahora bien, en sus relaciones con las nuevas tecnologías de la comunicación, los jóvenes ya no son simples receptores y consumidores sino actores, los «interactores» y en algunos casos incluso los «hiperactores» de un proceso de comunicación que se vive en función de las propias interacciones que permite y que genera.

Eso explica que el despliegue rápido de las nuevas tecnologías de la comunicación en las diferentes esferas de las actividades sociales y su integración en el medio escolar obliguen a la Educación en Medios de Comunicación a revisar sus nociones sobre las relaciones entre los jóvenes y los medios,

debido a la implantación de los «nuevos medios de comunicación», y esto, tanto en la escuela como fuera de ella. Es de hecho esta preocupación la que está en el origen de un proyecto de investigación que llevo a cabo desde hace dos años con mis compañeros de la Universidad de Sherbrooke y de la Universidad de Montreal. Este proyecto pretende realizar una descripción del uso de Internet por los alumnos quebequeses de Secundaria. Se refiere a las tres dimensiones principales de esta relación: la representación, el uso y la apropiación de esta nueva tecnología por los jóvenes y esto, con arreglo a tres contextos de uso: en la escuela, en casa y en la biblioteca municipal. El estudio se proseguirá de hecho el año próximo en Francia, Bélgica, Suiza, Portugal y España. Los datos de la encuesta nos ayudarán, posteriormente, a desarrollar con nuestros socios europeos (entre los que se encuentran especialmente el profesor Mariano Sánchez Martínez

de la Universidad de Granada y el profesor Ignacio Aguaded Gómez de la Universidad de Huelva, ambos del Grupo Comunicar) un marco teórico en vistas a desarrollar intervenciones pedagógicas sobre la educación en los «nuevos medios de comunicación».

No voy a reiterar aquí los resultados de esta investigación, lo cual me alejaría de mi tema demasiado. Quisiera más bien compartir algunas observaciones acerca del desafío que plantea la integración de las nuevas tecnologías de la comunicación para la Educación en Medios de Comunicación. En relación con la pro-

blemática de la educación en medios, una constante se desprende muy claramente de nuestros datos de investigación: los alumnos no perciben Internet de manera «problemática», entendiéndolo, en este caso, «problemática» en el sentido en que lo entiende la educación en

La llegada de los «nuevos medios de comunicación», y sobre todo de Internet, provoca que se tenga que replantear la enseñanza de los medios en sus fundamentos, sus procedimientos y sus estrategias de implantación.

medios de comunicación. En efecto, el enfoque principal de la educación en medios es convertir en problemática la relación de los jóvenes con los medios de comunicación. El postulado principal sobre el que se apoya toda la metodología de la educación en medios es que merece la pena estudiarlos en clase, precisamente porque rara vez aparecen como problemáticos para los jóvenes. Al contrario, los medios de comunicación se perciben como ventanas al mundo y sus mensajes se ven como el simple reflejo de una realidad exterior. Tanto es así que, para los jóvenes, medios de comunicación y realidad se confunden en una unidad que «cae por su propio peso»—para utilizar los términos de Roland Barthes—una unidad «natural», «no problemática»: el telediarario se convierte así en el simple reflejo objetivo de la actualidad en el mundo, el partido de hockey representa el mundo del deporte, los programas de variedades emitidos en la televisión constituyen un simple reflejo objetivo de la realidad cultural nacional, etc. Los jóvenes no se dan cuenta de que, en su mayoría, los mensajes de los medios de comunicación, constituyen construcciones, representaciones que proponen determinadas visiones y determinadas interpretaciones del mundo que remiten a posiciones ideológicas particulares, que son «problemáticas» en su esencia misma, sobre las cuales debemos interrogarnos y tenemos que ejercer una mirada crítica y más aún cuando los propios medios de comunicación niegan el hecho que sus mensajes sean «construcciones», pretendiendo, al contrario, que sólo se trata del reflejo de una realidad exterior que intentan transmitir lo más fielmente posible—sobre el principio de la «no transparencia» de los medios de comunicación como fundamento teórico de la educación en medios de comunicación, consultaremos Masterman (1985)—. Para los jóvenes, los medios

La escuela ya no puede seguir comportándose como si fuera todavía el lugar primordial de adquisición y de difusión del saber social.

de comunicación constituyen esencialmente fuentes de diversión con respecto a las cuales no son muy dados a reflexionar o a cuestionarse desde una perspectiva crítica. Lo mismo nos sucede a la mayoría de nosotros en el consumo cotidiano de los medios de comunicación. No se nos ocurre espontáneamente estudiar un partido de hockey o los Juegos Olímpicos de Nagano. Los miramos, los consumimos por lo

que aparentan ser, el simple reflejo de una realidad no problemática. Es necesario que un acontecimiento inesperado venga a perturbar ese reflejo, como cuando un surfista canadiense se encuentra en el centro de una polémica sobre el uso de marihuana o cuando un esquiador quebequés se rebela contra la proliferación de banderas canadienses y el poco sitio otorgado al idioma francés en el seno de la delegación canadiense, por ejemplo, para des-

cubrir de pronto que quizá existan motivos para reflexionar o cuestionarse.

Uno de los aspectos interesantes que sobresale de los datos de nuestra encuesta sobre Internet y los jóvenes es una constatación análoga a la que se puede hacer con respecto a la relación de los jóvenes con los medios de comunicación tradicionales: los alumnos no creen que Internet, ni las informaciones que en ella se encuentran, tenga una naturaleza «problemática». Una de las frases que se repite incansablemente en los jóvenes que hemos entrevistado es «en Internet lo encuentras todo, todo está en Internet, todo está ahí... el mundo entero está en Internet... o casi». Nos da la impresión de que, para el alumno, todas las informaciones que se encuentran en la red tienen el mismo valor, ya provengan de fuentes gubernamentales, de individuos, de corporaciones o de grupos de ciudadanos. Para ellos, se trata de informaciones que tienen todas la misma credibilidad, la misma veracidad y la

misma fiabilidad, exceptuando las páginas ilícitas y pornográficas que los jóvenes perciben claramente como «problemáticas», distinción que, por otra parte, aprenden a hacer muy pronto, por ejemplo, en el caso de los contenidos pornográficos presentados en el cine o en la tele. Sin embargo, Internet, al igual que las demás nuevas tecnologías de la comunicación, no se percibe en absoluto como problemática.

4. La enseñanza actual de los nuevos medios de comunicación

Cuando evaluamos la naturaleza de la formación que se ofrece actualmente en las escuelas con respecto a los nuevos medios de comunicación, constatamos que ésta se presenta esencialmente según dos perspectivas. La primera, que podríamos llamar «tecnicista», intenta iniciar al alumno en las nuevas tecnologías: cómo funcionan y cómo usarlas de manera óptima en cuanto a rendimiento y eficacia. La segunda perspectiva es la de la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación desde el punto de vista de la enseñanza *mediante* los medios de comunicación. Un buen ejemplo de esta perspectiva nos lo ofrecen las actividades pedagógicas que nacieron en el marco de los numerosos proyectos de creación de páginas educativas dirigidas al medio escolar. En el caso de estas innovaciones, el trabajo intenta desarrollar iniciativas pedagógicas que permitan utilizar el potencial educativo de Internet en el marco de la formación escolar, es decir, en el aprendizaje de asignaturas como Francés, Ciencias, Matemáticas o las Enseñanzas Artísticas.

Se entiende lógicamente que estas dos perspectivas no se excluyen mutuamente. De hecho, incluso se complementan en múltiples

aspectos: el uso de Internet en el marco de actividades didácticas de una clase de francés pasa a menudo por una introducción a la técnica y, del mismo modo, el dominio de las técnicas de uso de Internet revierte a su vez en la producción de trabajos escolares en francés y en las demás asignaturas.

Sin embargo, nos vemos obligados a constatar que esas dos perspectivas no constituyen un método de enseñanza de los medios en el sentido en que lo entiende la Educación en Medios de Comunicación. Internet no se enseña como una materia de estudio en sí; no hay enseñanza de Internet. Lo que existe es una formación para el uso de Internet, lo que es muy

distinto. En resumen, lo que estas dos perspectivas complementarias intentan desarrollar es un conjunto de destrezas que permitan a los alumnos utilizar de forma óptima las nuevas tecnologías de la comunicación. Con la integración de las nuevas tecnologías de la comunicación, nos encontramos de hecho ante una nueva versión de la vieja dicotomía entre enseñanza *mediante* los medios de comunicación y enseñanza *de* los medios de comunicación, tan familiar a los investigadores en Educación en Medios de Comunicación. Hoy en día, las numerosas iniciativas que nacen en materia de integración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se orientan

Más que limitarse al único análisis de los mensajes que ya están «mediáticamente estructurados», la enseñanza de los «nuevos medios de comunicación» debe invitar a los alumnos a explorar sus propios criterios de selección y de articulación de la información.

mayoritariamente hacia el uso de éstas como auxiliares de la enseñanza. Actualmente, mediante la elaboración de guías didácticas, de páginas educativas en Internet o de cursos de formación para docentes, se intenta determinar cómo ayudar al docente a utilizar estas nuevas tecnologías para mejorar y enriquecer sus prácticas de enseñanza, asegurándose a la vez de

que el alumno adquiere conocimientos prácticos sobre el funcionamiento y la utilización de esas herramientas. De esa manera, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se consideran esencialmente como herramientas, del mismo modo que los docentes percibían tradicionalmente los medios de comunicación como auxiliares de enseñanza.

Por su parte, la educación en medios, que se presenta como un enfoque de la integración de los medios de comunicación en la enseñanza, considera las nuevas tecnologías como nuevos medios de comunicación: unos medios ciertamente diferentes de los medios de comunicación tradicionales, porque integran y transmiten contenidos mediáticos de todo tipo en un proceso de interacción que transforma la relación habitual con los medios. Sin embargo, la educación en medios de comunicación nos invita a abordar estos nuevos medios como materias de estudio que la enseñanza debe impartir.

Una vez más, por lo tanto, se ponen de manifiesto las nuevas formas que adopta hoy en día la vieja oposición paradigmática fundamental entre la enseñanza *mediante* los medios de comunicación y la enseñanza *de* los medios de comunicación.

5. Una enseñanza centrada sobre el concepto de información

Sin embargo, la integración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación plantea, a nivel conceptual, un nuevo desafío para la educación en medios de comunicación. Anuncia el paso de una enseñanza centrada en el «mensaje mediático» a una enseñanza centrada en la información. La unidad de análisis básico, la unidad fundamental de referencia en el proceso de la enseñanza para los medios de comunicación ha sido hasta ahora la del «mensaje mediático» —ya se presente bajo forma de texto, de imagen, de sonido o de una combinación de estos elementos—; lo que analizamos, lo que cuestionamos, lo que sirve de punto de comparación para la realización por el alumno de producciones originales

son los «mensajes mediáticos». El mensaje mediático se ha convertido pues en la unidad de base a partir de la cual se han desarrollado nuestras prácticas didácticas en la educación en medios de comunicación.

En efecto, tradicionalmente, la educación en medios de comunicación trabaja con materiales estructurados, organizados como mensajes mediáticos, unidades «construidas» que se inscriben en un sistema bien organizado de producción, de difusión y de recepción. De hecho, es en la exploración de estas diferentes dimensiones donde se articulan los marcos de referencia teórica de la educación en medios de comunicación como el que propone el British Film Institute con el estudio de sus seis *Key aspects* (Bazalgette, 1992). Dado que los mensajes se nos presentan como construcciones, podemos abordar la educación en medios de comunicación como un fenómeno de deconstrucción y de exploración de esas construcciones, que se perciben, todas ellas, como representaciones (o fragmentos de representaciones) particulares del mundo.

Las nuevas tecnologías de la comunicación, por su parte, introducen en el aula elementos híbridos formados por mensajes organizados y estructurados que se pueden emparentar con construcciones mediáticas tradicionales; sin embargo, también transmiten una multitud de elementos no estructurados (datos de todo tipo, fragmentos de sonido, de imágenes fijas o animadas, programas informáticos, etc.) que se estructuran y se organizan en función de las utilidades que de ellos hace el usuario. Por lo tanto, más que limitarse al único análisis de los mensajes que ya están «mediáticamente estructurados», la enseñanza de los «nuevos medios de comunicación» debe invitar a los alumnos a explorar sus propios criterios de selección y de articulación de la información. Del mismo modo, en la exploración de las redes de comunicación, debe también incluirse diferentes tipos de información que correspondan a sectores de actividades muy variadas: público, institucional, privado, comercial, artístico, etc.

6. El desarrollo del pensamiento crítico respecto a las «nuevos medios de comunicación»

Cuando está en contacto con las nuevas tecnologías de la comunicación, el alumno tiene ante sí mucha información pero muy pocos conocimientos y saberes. La escuela tiene que convertirse en el lugar privilegiado para ayudar al alumno a darle un sentido a la información con la que se relaciona. Debe invitarle a cuestionar esta información para que se transforme en conocimiento y en saber. Por eso, hay que revisar las antiguas categorías conceptuales de la educación en medios de comunicación que se basaban en los diferentes tipos de mensajes producidos por los medios de comunicación. La Educación en Medios de Comunicación debe reorientar su enfoque de la aprehensión y la comprensión de las informaciones que proporcionan las nuevas tecnologías de la comunicación y debe adaptar sus procedimientos y sus metodologías para ayudar al alumno a comprender y a cuestionar las formas de relación que le ofrecen los nuevos medios de comunicación.

Por lo tanto, la enseñanza de las nuevas tecnologías de la comunicación no debe limitarse a la simple transmisión de conocimientos sobre las tecnologías y a las maneras de usarlas, debe intentar crear las condiciones de una relación con el saber que favorezca la aparición del espíritu crítico. La educación en medios de comunicación debe esforzarse en desarrollar estrategias de integración de los nuevos medios de comunicación que se inscriban de forma decidida en un proyecto educativo centrado en el desarrollo del pensamiento crítico con respecto a los medios de comunicación. La educación en nuevos medios de comunicación no debería limitarse a la única

adquisición por parte del alumno de un conjunto de competencias de orden técnico, sino que debe ser motivo para sensibilizarlo con un amplio repertorio de procedimientos y de planteamientos destinados a favorecer el desarrollo de destrezas de pensamiento de nivel superior: capacidad de reunir, de seleccionar, de organizar y de analizar la información en situaciones abstractas; capacidad de identificar y resolver problemas complejos; capacidad de planificar y de concebir estrategias de comunicación eficaces en la producción de documentos multimedia cada vez más complejos que integren a la vez el texto, la imagen, el sonido y el movimiento y que establezcan, en su propia concepción, conexiones y aperturas a otras redes y a otras producciones mediante enlaces hipertextuales. Esta manera de interactuar con

la tecnología exige el dominio de un gran número de operaciones lógicas y de destrezas de expresión creadora, al mismo tiempo que estimula el desarrollo de nuevas destrezas sociales mediante la relación, el intercambio y la comunicación con sus iguales y con el docente.

Debido al propio proceso interactivo continuo que las caracteriza, las nuevas tecnologías de la comunicación ofrecen al alumno la oportunidad de conseguir una mayor autonomía y control sobre esos modos de aprehensión del conocimiento y del saber, lo que puede redundar en la instauración de una relación totalmente nueva entre el profesor y el alumno, semejante a la que desea desarrollar la educación en medios de comunicación. En el seno de esta renovación pedagógica que propone la educación en medios de comunicación, encontramos en efecto esta voluntad de destruir la relación autoritaria con el saber

Debido a la propia interactividad que caracteriza el uso de las nuevas tecnologías, el alumno se ve constantemente implicado en un proceso en el que confluyen íntimamente las operaciones de selección, de análisis y de creación de producciones mediáticas.

tal y como se vive tradicionalmente entre el profesor y sus alumnos. El propósito de desarrollar las condiciones que permitan establecer una relación de «investigación compartida» –para utilizar los términos tan queridos por Len Masterman– entre el profesor y el alumno en su exploración compartida de la cultura mediática, encuentra a mi parecer su cauce mucho más naturalmente en la integración de las nuevas tecnologías de la comunicación en el aula.

7. Superar el eterno dilema análisis/producción

La integración de las nuevas tecnologías de la comunicación en el marco de una verdadera práctica docente debería permitirnos superar por fin el famoso debate que opone desde hace años a los partidarios de una Educación en Medios de Comunicación centrada en el análisis de los mensajes y a los que abogan más bien por una enseñanza centrada en la iniciación de los jóvenes a las dimensiones prácticas de la producción mediática.

Con la llegada de las nuevas tecnologías de la comunicación, este debate se vuelve totalmente obsoleto porque la distinción análisis/producción aparece ahora como una diferencia de orden puramente conceptual.

Debido a la propia interactividad que caracteriza el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación, el alumno se ve constantemente implicado en un proceso en el que confluyen íntimamente las operaciones de selección, de análisis y de creación de producciones mediáticas. Esta confluencia es de hecho uno de los principales atractivos que representan para la escuela estas nuevas tecnologías que permiten un acceso rápido, y barato, a un amplio repertorio de materiales didácticos de todo tipo.

Aún resulta difícil para la escuela planificar la integración de las nuevas tecnologías de la comunicación en un contexto cambiante; en efecto, las nuevas formas de comunicación y de

interrelaciones que surgen no están todavía estabilizadas. Eso explica que sea prioritario para la escuela considerar esas otras realidades que se reflejan en las relaciones que mantienen los jóvenes con su entorno mediático, dimensión sobre la cual siempre ha insistido la Educación en Medios de Comunicación y de la cual intenta aprovecharse. Creo que una de las cosas que más pueden perjudicar el desarrollo del potencial educativo de las nuevas tecnologías de la comunicación es la falta de reconocimiento por la escuela de la pluralidad de los usos y de las apropiaciones que mantienen los jóvenes con ese nuevo entorno mediático.

El principal peligro es que la escuela, con el fin de conservar su hegemonía sobre los modos de adquisición del saber, intente a cualquier precio atajar el flujo de interacciones que ofrece, por ejemplo, Internet y se dedique a canalizarlo en unos usos limitados para que se integre en la manera tradicional de concebir el aprendizaje escolar. A lo largo de mi investigación sobre *Internet y los jóvenes* he podido constatar que ese peligro era del todo real. Incluso en las aulas que poseen un gran número de herramientas informáticas y en las que, por lo tanto, las nuevas tecnologías de la comunicación se usan ya como una realidad diaria, se excluyen muchos de los usos que, sin embargo, simbolizan para los jóvenes el interés y la especificidad misma de Internet. La mayoría de las veces, el uso que se hace de Internet en el medio escolar se limita de esa forma a lo que llamamos la dimensión enciclopédica, es decir, la búsqueda de informaciones y de páginas edu-

En el seno de esta renovación pedagógica que propone la Educación en Medios de Comunicación, encontramos en efecto esta voluntad de destruir la relación autoritaria con el saber tal y como se vive tradicionalmente entre el profesor y sus alumnos.

cativas en la red. La dimensión relacionada con la comunicación (el uso del chat, el servicio de correo electrónico, la participación en grupos de debate, la creación de producciones originales de documentos multimedia de comunicación, etc.) se descarta totalmente en la escuela, excepto durante el tiempo libre al mediodía o por la noche después de las clases, en algunas escuelas. Incluso cuando se autoriza, el uso de Internet con perspectivas de comunicación con otros usuarios sigue siendo muy limitado. Por su parte, la educación en medios de comunicación nunca ha temido enfrentarse al conjunto de aspectos ligados a la cultura de los medios y a la cultura de los jóvenes. Muy al contrario, podemos incluso afirmar que éste es su signo distintivo; no

duda en apropiarse de las producciones que algunos consideran triviales para utilizarlas como impulso para la exploración de la cultura contemporánea. Por eso le corresponde a la educación en medios de comunicación invertir el ámbito de las nuevas tecnologías de la comunicación para evitar que la escuela intente desvirtuar o limitar las posibilidades ofrecidas por ese nuevo entorno tecnológico.

Hoy en día, es algo evidente afirmar que la escuela no posee ya el monopolio de la enseñanza y que los medios de comunicación juegan en ese campo un papel determinante para los jóvenes. El movimiento para la educación en medios de comunicación promueve esta consciencia de la importancia de los medios en la vida y en la cultura de los jóvenes. Con la implantación y la generalización de las nuevas tecnologías de la comunicación, el fenómeno se ha vuelto aún más evidente y, al igual que ocurre con los medios de comunicación tradicionales, es a menudo fuera de la escuela donde los jóvenes efectúan el aprendizaje de las nuevas tecnologías: en casa, en casa de amigos, en bibliotecas, en tiendas especializa-

das, y la escuela debe tener en cuenta las modalidades de relación que los jóvenes establecen con esos nuevos medios de comunicación en esos otros lugares si quiere presentar estrategias pedagógicas que aúnen el interés y las expectativas de la totalidad de los jóvenes y si quiere que el aula sea uno de los lugares importantes de esas nuevas redes de comunicación tejidas por las autovías de la información.

El papel de la escuela del siglo que viene no debería ya estancarse esencialmente en una perspectiva de transmisión de conocimiento que de todos modos escapa cada vez más a su control; debe favorecer en el alumno una mejor comprensión del universo hipermediatizado que será el suyo, alentar la adquisición de destrezas

intelectuales de nivel superior, despertar el espíritu crítico y la capacidad creadora de los jóvenes alentando el desarrollo de una mayor consciencia social. En efecto, las disparidades que encontramos actualmente en el acceso a las nuevas tecnologías de la comunicación plantean con fuerza la cuestión de los factores que contribuyen al desarrollo del fenómeno de la exclusión en nuestras sociedades. De esa manera, la integración en el aula de estas tecnologías debería ofrecer al alumno la oportunidad para que advierta los desafíos que plantean a la sociedad la exclusión o el acceso a las nuevas formas de comunicación entre los ciudadanos, y también para que evalúe correctamente esos desafíos. Por eso, la educación en medios de comunicación, tanto de los tradicionales como de los nuevos, debe inscribirse de manera explícita en un proceso integrado de educación en valores.

Referencias

BAZALGETTE, C. (1992): «Key Aspects of Media Education», en ALVARADO y BOYD-BARRET (Eds.): *Media Education: An Introduction*. London, British Film Institute en colaboración con The Open University; 199-219.

Las nuevas tecnologías anuncian el paso de una enseñanza centrada en el «mensaje mediático» a una enseñanza centrada en la información.

MASTERMAN, L. (1985): *Teaching the Media*. Londres, Comedia.

PIETTE, J. (1996): *Éducation aux médias et fonction critique*. París, Ediciones L'Harmattan; 361.

PIETTE, J. y GIROUX, L. (1995): «The Theoretical Foundation of Media Education Programs», en KUBEY (Ed.): *Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives*. Information and Behavior, Volume Six. New Brun-

wick/London, Transactions Publishers; 89-134.

PONS, C.M.; PIETTE, J.; GIROUX, L. y MILLERAND, F. (1998): *Les jeunes québécois et Internet: Représentation, utilisation et appropriation*. Informe de investigación presentado al Ministerio de la Cultura y de las Comunicaciones del Gobierno de Quebec. Sherbrooke, Departamento de Letras y de Comunicaciones, Universidad de Sherbrooke (en Internet: <http://www.mcc.gouv.qc.ca>).

- **Jacques Piette** es profesor Departamento de Letras y Comunicaciones de la Universidad de Sherbrooke, en la provincia canadiense de Quebec.
- Traducción del francés al castellano realizada por Marie-Carmen Redondo Úbeda y José Redondo Úbeda.

Reflexiones
desde el butacón

ES UNA LATA...
... TODAS LAS PELÍCULAS
SON DEL SIGLO PASADO...



© Enrique Martínez-Salanova '2000 para COMUNICAR

La transmisión de los valores y la televisión

Armando Jiménez Correa
Granada

Las condiciones generales de las sociedades a lo largo de la historia están muy vinculadas a sus modalidades de comunicación. La aparición de los mass media ha supuesto una vía desconocida y espectacular de fuente y de acceso a la información. Las propias características de los media, sobre todo de la televisión, suponen un cambio cualitativo esencial no sólo por lo que comunican sino por el modo en que lo hacen.

Carpenter (1968: 217) dice que «si nosotros pensamos que los anuncios están destinados exclusivamente a vender productos, perdemos su principal efecto... La Coca Cola es mucho más que una bebida refrescante; el consumidor participa en una experiencia mucho mayor. En África, en Melanesia, beber una Coca Cola significa participar en la vida de los Estados Unidos. De los nuevos idiomas, la televisión es la que está más próxima al drama y al rito. Combina la música y el arte, el lenguaje y el gesto, la retórica y el color». El medio televisivo está expresando una forma de vida, y una forma de entender la vida, más allá de lo inmediatamente perceptible. «Ciertamente que la sociedad en cada época no determina la naturaleza de las ideas (*Sosein*), pero sí determina su presencia (*Dasein*)» (Berger y Luckman, 1984: 23).

Los medios de comunicación son un producto social y no al contrario. La contribución clásica de Lasswell (1948) atribuía tres funciones a los medios: vigilancia o información sobre el medio, correlación o información e interpretación y, finalmente, transmisión de la cultura. Wrigth (1959), añadió una cuarta, la del entretenimiento. Los profesionales de los medios (Merrill, 1992: 110) han simplificado la jerga y entienden que los medios ejercen funciones de información, diversión, persuasión, servicio a la economía y, por ser algo fieles a Lasswell, transmisión de la cultura. La televisión, como medio concreto, informa, distrae, actúa como eficaz agente comercial y opera socialmente creando corrientes de opinión. Los medios no tienen un interés deliberado por transmitir cultura. Los medios son la transpiración de la sociedad.

Bourdieu (1997: 20) advierte que es importante saber que la NBC es propiedad de General Electric, lo que presumiblemente nos conduce a que no entrevistará a gente próxima a sus centrales nucleares; que la CBS es propiedad de Westinghouse, que la ABC es propiedad de Disney o que TF1 es propiedad de Bouygues. En nuestro país podemos igualmente apuntar sobre la propiedad e intereses de Antena 3, o los correspondientes a Canal +, etc. No se trata de desvelar una supuesta teoría de la conspiración, sino de clarificar los intereses de las empresas en nuestra sociedad capitalista. El mercado de la información no deja de ser mercado. El estrecho marcaje de unos medios respecto a los otros hace que sus agendas sean muy similares, y que por tanto obliguen a los ciudadanos no a qué pensar, pero sí sobre lo que pensar (Bourdieu, 1997: 32).

En estricto sentido, la televisión es un medio muy poco autónomo, constreñido por las propias limitaciones de sus condiciones, tanto técnicas como económicas. A esto hay que unir las de la connivencia de los propios profesionales, como manifiestan las nuevas líneas de investigación en sociología de las profesiones, y la lucha implacable por los índices de audiencia.

La televisión es una industria que está en el mercado y que por tanto, debe ser rentable. Por otra parte, hemos de aceptar que no hay medios de información y medios de opinión (Casasús, 1984: 132); todo medio es medio de opinión. La característica de todo medio de masas (Moles y Rohmer, 1984: 144) es que difunde el mismo mensaje a una gran cantidad de individuos, a partir de una fuente única, esto representa el equivalente de la producción de objetos fabricados en serie dentro del dominio industrial.

Los medios, y en particular la televisión, van a ser instrumentos en los que, con todas sus constricciones, los valores sociales se van a ir manifestando de una forma ubicua, continuada y generalizada, dada la similitud de agendas. Esas manifestaciones son comunicación que es por tanto «...un tipo diferenciado de

acción social que implica la producción, transmisión y recepción de formas simbólicas y que compromete la materialización de recursos de varios tipos. La comunicación de masas es la producción institucionalizada y difusión generalizada de bienes simbólicos a través de la fijación y transmisión de la información o contenido simbólico» (Thompson, 1998: 46).

1. Los valores en la sociedad actual

Si efectuamos un breve recorrido histórico por nuestra cultura occidental, en la vieja Grecia nos encontramos un tipo de ética fundamentada en la moral de la vergüenza. Un tipo de moral transmitida oralmente que hacía conciliar universalmente lo bello (*kalón*) con lo bueno (*agathón*). El reproche o la aceptación social legitimaban las conductas. Al inicio de la decadencia, los sofistas ya deslindaron la *physis* del *nomos*, las leyes de la naturaleza, de las convenciones sociales. La moral y sus valores no eran sino convenciones sociales, más o menos generalizadas y territorialmente extendidas. Ese relativismo fue combatido por Sócrates y sus seguidores más inmediatos con la pretensión de universalidad y objetividad de los valores, y el control de las pasiones por el intelecto individual. Se buscaba el equilibrio interno, la *ataraxia*, el *mesotés*, el término medio. Se propugnaba la realización plena del individuo, su felicidad, *sueudaimonia* (Rubert de Ventós, 1996: 33).

El cristianismo propone una moral transcendente, no muy lejana a la socrática, de valores universales, objetivos y positivos. Introduce en occidente la culpa y la sanción divina, de origen bíblico. El ideal de conducta se establece en el desprecio de esta vida y en la preparación para la vida tras la muerte. Es en su origen un ideal ascético, de renuncia, y de desprecio al cuerpo.

El humanismo renacentista vuelve de nuevo a retomar los cánones clásicos, de culto al cuerpo y autonomía individual. Se responde a una bonanza económica y social y se concreta en una exaltación de lo humano, de la naturaleza y de lo racional. La Ilustración griega del

siglo V a.c., el Renacimiento y posteriormente la Ilustración, son de alguna manera un *ritornello* histórico con abundantes similitudes.

La aparición de la burguesía y la caída del Antiguo Régimen presuponen una actitud vital de fascinación por el progreso y de autodeterminación personal racional. La ciencia bastaba para formar al hombre. Los ideales de la Ilustración han sido los inspiradores de la sociedad liberal en un mundo industrializado, mercantilista y mecánico. Hasta el siglo XIX, la modernidad ha estado vigente sin demasiadas contradicciones. A nivel histórico es obligado citar la caída de los imperios centrales europeos, la I Guerra Mundial, la aparición de potencias como los EEUU y Japón, la pérdida de hegemonía europea, etc. A nivel ideológico, la aparición del marxismo, los movimientos obreros, las teorías vitalistas como la nietzscheana, el psicoanálisis freudiano, las nuevas teorías científicas en biología, en física etc. abrieron el estrecho horizonte ilustrado con situaciones nuevas, complejas, llenas de incertidumbre.

El racionalismo de la modernidad y la venerada idea de progreso que todo lo uniformaban, entran en crisis. La razón simbólica, la razón utópica y emancipadora, representan una razón totalizadora que no es aceptada. La postmodernidad nace con la convicción de que no se puede unificar lo múltiple. Se insiste en las diferencias, no en las semejanzas. El mundo es fragmentario, plural y descentralizado. El postmodernismo se asienta en la arquitectura, en la pintura, en la literatura y hasta en la filosofía, con el llamado *pensiero debole*. El postmodernismo es antiautoritario, y entre otras cosas niega la finalidad de la historia (Fukuyama), algo tan sustantivo de Hegel y Marx.

Otra vertiente de la postmodernidad es la de una creciente producción de artefactos y una compulsiva actitud consumista, que descubre la utilidad de lo inútil (Finfielkraut, 1987). «Una de las ideas más aparente es la de la *tecnicidad* del conocimiento...: hay que saber cómo se manejan las cosas, pero no cómo funcionan, asunto de unos pocos entendidos» (Bilbeny, 1997: 14). Este contexto es el que se va a reflejar en los *mass media*, con múltiples máscaras.

Las sociedades de tradición oral se reproducían por ósmosis social. Con la aparición de la imprenta y las lenguas vernáculas, la transmisión de la cultura y los valores se fue enriqueciendo y facilitando un tipo de pensamiento lineal, proposicional, de reflexión y de individualidad, como reprocha McLuhan en *La Galaxia Gutenberg*. La aplicación de la electricidad a las comunicaciones, sobre todo con la invención de la radio, y fundamentalmente la televisión, vinieron a dar un vuelco al mundo de la información y de la cultura. Se había roto toda restricción espacio-temporal. Se habían borrado todas las fronteras. Nos encontrábamos en un mundo único, en la aldea global, al fin.

«La comunicación pública va a proveer a los miembros de su comunidad de relatos (orales, escritos, mediante imágenes) en los que se les propone una interpretación del entorno (material, social, ideal)

y de lo que en él acontece. Tales narraciones ponen en relación los sucesos que ocurren con los fines y con las creencias en cuya preservación están interesados determinados grupos sociales. Por eso sugieren determinadas representaciones del mundo o se vinculan a ellas... la comunicación pública es una de las actividades enculturadoras que intervienen en la so-

El mercado de la información no deja de ser mercado. El estrecho marcaje de unos medios respecto a los otros hace que sus agendas sean muy similares, y que por tanto obliguen a los ciudadanos no a qué pensar, pero sí sobre lo que pensar.

cialización de las gentes» (Martín Serrano, 1986: 38).

2. Ética y educación

Durkheim en su obra *Pedagogía y Sociedad* afirmaba: «El hombre que la educación debe plasmar dentro de nosotros no es el hombre tal como la naturaleza lo ha creado, sino tal como la sociedad quiere que sea; y lo quiere tal como lo requiere su economía interna» (Durkheim, 1989). La sociedad prepara a sus nuevos miembros para garantizar su supervivencia, para su conservación del modo más fiel. Sería incongruente que formase enemigos internos, pero —como dice Tedesco— la crisis de la educación no se puede analizar con simpleza, ya que: «No proviene de la deficiente forma en que la educación cumple con los objetivos sociales que tiene asignados, sino que, más grave aún, no sabemos qué finalidades debe cumplir y hacia adónde efectivamente encaminar sus acciones» (Tedesco, 1995).

La situación adopta un perfil previo y más ominoso: el desdibujamiento o la contradicción en las mismas demandas (Savater, 1997b: 13). ¿Qué enseñar? Esta pregunta responde a la situación esquizofrénica de muchos docentes dedicados a las clases de ética. Y en el mismo orden Cebrián insiste: «La educación tiene ante sí la inmensa tarea de determinar los valores y criterios esenciales que nos permitan comportarnos en la vida, ¿pero quién será la autoridad que ejerza semejante poder en un mundo de autodidactas? La dificultad es mayor si atendemos a la rapidez con que suelen variar dichos criterios en función de la aparición de nuevos datos. Los saberes, o al menos las técnicas que los aplican, se vuelven obsoletos de una manera vertiginosa y lo que hoy

resulta válido puede no serlo en un futuro cercano» (Cebrián, 1998: 151).

El mundo actual genera tal cantidad de información que es verdaderamente arduo discernir cuál es la relevante y qué debemos facilitar a los alumnos. Por otra parte, los jóvenes acceden a otras fuentes de información distintas a

Por encima de todo, la verdad es, que la televisión es la primera escuela del niño y el niño es un animal simbólico que recibe su impronta educacional en imágenes de un mundo centrado en el hecho de ver...

las formales. «Por encima de todo, la verdad es, que la televisión es la primera escuela del niño y el niño es un animal simbólico que recibe su impronta educacional en imágenes de un mundo centrado en el hecho de ver... El problema es que el niño es una esponja que registra y absorbe indiscriminadamente todo lo que ve, ya que no posee aún capacidad de discriminación» (Sartori, 1998: 37). La televisión no es sólo un instrumento de comunicación, es a la vez, también *paideia*, un instrumento antropogenético, un medium que genera un nuevo *anthropos*, un nuevo tipo de ser humano (Sartori, 1998: 36),

el *homo videns*. Un hombre que no lee, que está perdiendo la capacidad de abstraer.

La ética de valores absolutos, objetivos y universales ha dejado paso a la ética de naturaleza funcional que dice más del sujeto que juzga que de lo juzgado. Ciertos elementos éticos actuales son residuos arcaicos que sobreviven por inercia al no estar encuadrados en un paradigma que los acoja. Los sistemas morales operan como apoyo y justificación al *horror vacui* más que como catalizadores de la experiencia y de la conducta (Rubert de Ventós, 1996: 73). Estamos instalados en una ética del deseo, no del placer. Para el deseo la satisfacción radica en la posesión o contemplación de su objeto, por tanto para el deseo todos son fines; en tanto que para el placer las cosas sólo son medios. La irracionalidad del sistema actual es, para Rubert de Ventós, la cara complementaria de la prudencia, autenticidad y cohe-

rencia individuales de las éticas tradicionales.

En nuestra época deconstructivista, toda conciencia es falsa conciencia. La interiorización de la responsabilidad en la ética anterior, se exterioriza de nuevo al no sentirse vinculada a ninguna tradición, sino a la adaptación a las convicciones y expectativas de los demás. Rubert de Ventós llama a esto «normalización mancomunada del consenso» que es lo que caracteriza a nuestras sociedades avanzadas. Hemos vuelto de alguna manera a la moral de la vergüenza de los antiguos griegos, rehuyendo la moral de la culpa de la tradición judeocristiana. Es sumamente difícil liberarse de esa conducta socialmente dictada y poder expresar una convicción propia, auténtica; es lo que conoce como *cross-pressure*, efecto de la *cross-culture*, que libera de las categorías del pensamiento. La única verdad es la pluralidad de verdades. En este *everything goes*, en el todo vale, se impide a aprender a evaluar para poder elegir (Gil Calvo, 1993: 40). Y sin libre elección personal entre valores culturales en conflicto (hecha hoy imposible por el relativismo causado por una mal entendida democratización cultural), no hay posible emancipación.

3. Viaje de ida y vuelta

Al inicio de las democracias industriales, el espíritu calvinista y puritano del capitalismo originario intentó inculcar a las masas una moral centrada en la familia, en la limpieza, en la honestidad, en el ahorro, etc. En el mundo anglosajón, las ligas filantrópicas y antivicio como las del alcoholismo, la prostitución, la pornografía, etc., difunden la cultura del deber con los medios de la época, folletos, debates, etc. Unos siglos más tarde, el bienestar económico, el sufragio universal, la emancipación de la mujer, la cultura de masas, los medios de comunicación, la alta cota de laicización urbana, la

milancia de las minorías, los cambios cualitativos en los conflictos entre clases sociales, la crisis de los bloques, etc., han llegado a trastocar el concepto estático de la sociedad, hasta hacerlo saltar en añicos.

Temas tabúes, como los de la sexualidad, han sufrido tales cambios que desde la más hipócrita y absoluta ocultación, que bien constató Freud, hasta las frivolidades actuales o la institucionalización de la educación sexual que pocos años atrás, hubiera sido impensable, hoy se abordan con descaro. Más bien parece que, en ocasiones, nuestra sociedad, al margen del higienismo sexual, incite al acto como obligación. La obsesión de la competencia sexual se presenta tan obsesiva como antes ocurría con la castidad. El divorcio, las relaciones prematrimoniales, el aborto, las familias sin padre, han sido elementos asumidos. Las minorías homosexuales saturan los programas televisivos y la cinematografía o las publicaciones abordan el tema desde todos los ángulos. Los problemas de honestidad política, eco-

nómica o laboral se han judicializado, dejando al margen el ámbito moral. Hay más sensibilidad ecológica por el medio ambiente y por las especies animales a extinguir que por el desempleo o las desigualdades sociales. Y en cuanto a la violencia, es el patrón de conducta recurrente de gran parte de las producciones fílmicas norteamericanas, que al ser las más ubicuas imponen un *pattern* injustificable y no adecuadamente contestado. Hay violencia política, militar, económica, familiar y urbana, como

evento cotidiano. Vivimos en la práctica con un síndrome de darwinismo social de ser el mejor o perecer ante las exigencias del sistema productivo. Hay exceso de insolidaridad, de culto al cuerpo, de ocultación de la muerte y del sufrimiento, de debilidad por lo frívolo y lo banal, por el protagonismo efímero aún a costa

El mundo actual genera tal cantidad de información que es verdaderamente arduo discernir cuál es la relevante y qué debemos facilitar a los alumnos.

de lo más íntimo. Estamos, en suma, en una sociedad de masas con cultura de masas y «colgada» del *entertainment*, del juego, de la fiesta que como dice Marquard, es la moratoria total de lo cotidiano (Marquard 1998: 263).

En el caso de la religión o de las religiones establecidas, es muy ilustrativo. La negación y no digamos la persecución es contraproducente. Ya no son de recibo el ateísmo del XIX, o el antiteísmo de los existencialistas. El ateísmo de la cultura tecnológica es mucho más práctico que teórico. La religión, una vez trivializada, es bueno que sobreviva... mientras dura la fase de transición a la cultura plenamente tecnológica. Es útil, es utilizable como factor de ajustamiento social (Aranguren, 1983: 85). Esto se puede aplicar igualmente a la cultura en general, a las humanidades, a la moral social: están de adorno. Suponen un barniz estético que, bien mirado, no desentona. En la aldea global, todo tiene cabida en un plano de igualdad. Todo es plural, todo es fragmentario y superficial. El pluralismo cultural nos conduce inexorablemente al relativismo moral.

Con todo el llamado postmoralismo deja entreabierto una rendija a la nueva sensibilidad moral. Si las sociedades democráticas se fundamentan en la igualdad civil, los sexos, las razas, las edades cronológicas, etc., deben de ser igualmente considerados, al menos a nivel de principios. Se constata una vuelta al moralismo, no a la moral del deber. Están surgiendo movimientos sociales que ponen en guardia contra el descontrol de la biomedicina, la bioética. Se postula la moral en los negocios, el respeto de la intimidad y en el uso de datos personales en las redes informáticas; se manifiesta una profunda sensibilización ante el deterioro de la naturaleza, el ecologismo incluso

Sólo la cultura, la cultura crítica, el conocimiento de nuestro entorno, y los media que forman parte de él, pueden hacer que el sujeto humano no sea un mero objeto de sí mismo, de la técnica o del sistema.

ha asumido compromiso político, tal es el caso de los Verdes. Bien es cierto que surgen manifestaciones antiabortistas, se combate la profusión pornográfica e incluso en sociedades progresistas como la sueca, se están tomando severas medidas contra la prostitución. Acciones tales que parecen retrotraerse a otros tiempos, pero ese *come back* es residual, no responde a la generalidad del abandono de la moral

del deber. La militancia de la ética del deber, dice Lipovestky, se metamorfosea en consumo interactivo y festivo de buenos sentimientos, esos son los derechos subjetivos, la calidad de vida y la realización de uno mismo, que a gran escala orientan nuestra cultura y no ya el imperativo hiperbólico de la virtud (Lipovestky, 1994: 47). La idea de sacrificio está deslegitimizada socialmente. La moral no exige consagrarse a un fin superior a uno mismo. Los valores postmoralistas han permutado los deberes para con uno mismo en derechos subjetivos, y han hecho de cada individuo un gestor de sí mismo. El individuo contemporáneo

no es más egoísta que en otros tiempos, sólo que expresa sin pudor la prioridad individualista de sus convicciones (Lipovestky, 1994: 131). La desculpabilización del egoísmo hace que los actos de solidaridad no dejen de ser en el fondo una identificación epidérmica con el otro, con la humanidad en sentido general. Es como si se apartase el espectro que enturbia la calidad de vida propia en situaciones puntuales. Lo curioso es que el individualismo ha aumentado el umbral de tolerancia. Y es de destacar que con la crisis del estado providencia, a partir de los ochenta, el voluntariado en las sociedades capitalistas, ha aumentado sensiblemente. Plataformas de 0'7, Medicus Mundi, Manos Unidas, etc., están en la raíz del

hundimiento de los grandes proyectos políticos y en la orfandad de utopía en una sociedad que se decepciona cada vez más de sí misma. El voluntariado supone el triunfo de la individualidad y de su libertad. No tiene que ver con la burguesía ociosa que acaparaba las entidades de beneficencia, en épocas no muy lejanas.

La familia por su parte, ha sido redescubierta. Es como un oasis, como una prótesis dice Lipovestky, donde los derechos y deseos subjetivos están garantizados; no es la vuelta al concepto clásico. Todos los miembros reconocen ciertos deberes, pero tanto padres como hijos no están dispuestos a renunciar a sus individualidades, a su autonomía. Estas actitudes son más diáfanos en los EEUU y en la Europa central y nórdica, siendo más atemperadas por la tradición en la Europa mediterránea.

Con todo ha surgido una tendencia incontestable de responsabilidad hacia los hijos, hacia el cuidado y protección de la infancia. Esta tendencia responde a un tipo de cultura centrada en el niño, al que se defiende incluso de sus profesores. Esa influencia puede proceder de la divulgación científica y de la difusión mediática, más que del contexto social. Se dan situaciones peculiares en nuestras sociedades que vienen a defender el aborto y protegen y legislan de otra parte la inseminación artificial incluso, post mortem, y no sólo a las mujeres con pareja, sino a las que carecen de ella. Es la protección al hijo deseado, lo que no contraviene la moral individualista. Estamos viendo por tanto una extenuación del todo vale. Hay una reactualización ética, un resurgimiento de las problemáticas morales pero ciertamente de nuevo cuño; no es una vuelta a los principios universales y objetivos de la ética anterior, no hay vuelta a la moral del deber y a la renuncia personal, es más bien una concienciación y una protesta de sus excesos y de sus desviaciones. Inteligencia responsable y humanismo aplicado, una ética dialogada entre el sabio, el experto y el ciudadano que puedan dar respuesta a eso que se ha venido en llamar pensamiento único, que mantiene la primacía de lo económico

sobre lo político, que como dice Estefanía (1998), confunde las leyes de mercado con la democracia y trata a la persona como recurso humano. Sólo la cultura, la cultura crítica, el conocimiento de nuestro entorno, y los *media* que forman parte de él, pueden hacer que el sujeto humano no sea un mero objeto de sí mismo, de la técnica o del sistema.

Referencias

- ARANGUREN, J.L. (1973): *Moralidades de hoy y de mañana*. Madrid, Taurus.
- BERGER, P.L. y LUCKMAN, T. (1964): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- BILBENY, N. (1997): *La revolución en la ética. Hábitos y creencias en la sociedad digital*. Barcelona, Anagrama.
- BOURDIEU, P. (1997): *Sobre la televisión*. Barcelona, Anagrama.
- CARPENTER, E. y MCLUHAN, M. (1968): *El aula sin muros*. Barcelona, Ediciones de Cultura Popular.
- CASASÚS, J.M. (1985): *Ideología y análisis de los medios de comunicación*. Barcelona, Mitre.
- CEBRIÁN, J.L. (1998): *La Red*. Madrid, Taurus.
- DURKHEIM, E. (1989): *Educación y Sociedad*. Barcelona, Península.
- ESTEFANÍA, J. (1998): *El pensamiento único*. Madrid, Taurus.
- FINKIELKRAUT, A. (1998): *La humanidad perdida*. Barcelona, Anagrama.
- GIL CALVO, E. (1993): *Futuro incierto*. Barcelona, Anagrama.
- JIMÉNEZ, A. y LOU ROYO, A. (1998): «Cultura de masas y valores», en *Intervención psicológica en la adolescencia*. Actas VIII Congreso INFAD. Pamplona; vol. I; 45-52.
- LIPOVETSKY, G. (1994): *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona, Anagrama.
- MARQARD, O. (1993): «Una pequeña filosofía de la fiesta», en SCHULTZ, U. (Coord.): *Lafiesta*. Madrid, Alianza.
- MARTÍN SERRANO, M. (1986): *La producción social de la comunicación*. Madrid, Alianza.
- MERRILL, J.; LEE, J. y FRIEDLANDER, E. (1992): *Medios de comunicación social. Teoría y práctica en los Estados Unidos*. Madrid, Fundación Sánchez Ruipérez.
- MOLES, A. y ROHMER, E. (1983): *Teoría estructural de la comunicación y sociedad*. México, Trillas.
- RUBERT DE VENTÓS, X. (1996): *Ética sin atributos*. Barcelona, Anagrama.
- SARTORI, G. (1998): *Homo Videns La sociedad teledirigida*. Madrid, Taurus.
- SAVATER, F. (1997a): *Ética para Amador*. Barcelona, Ariel.
- SAVATER, F. (1997b): *El valor de educar*. Barcelona, Ariel.
- TEDESCO, J.C. (1995): *El nuevo pacto educativo*. Madrid, Anaya.

THOMSON, J.B. (1998): *Los media y la modernidad*.
Barcelona, Paidós.
VILCHES, L. (1995): *Manipulación de la información te-*

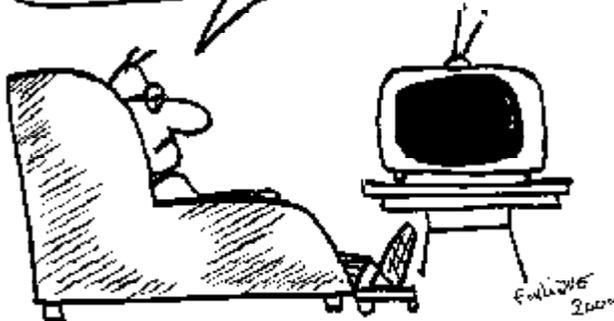
levisiva. Barcelona, Paidós.

VILCHES, L. (1996): *La televisión. Los efectos del bien y del mal*. Barcelona, Paidós.

• **Armando Jiménez Correa** es Catedrático de Escuela Universitaria del Departamento de Sociología de la Universidad de Granada.

Reflexiones
desde el butacón

HEMOS PASADO DE SIGLO...
...HEMOS PASADO DE MILENIO...
¿HEMOS PASADO DE TODO?



© Enrique Martínez-Salanova 2000 para COMUNICAR

Análisis crítico de las actitudes bloqueadoras de la comunicación humana

Sindo Froufe Quintas
Salamanca

En el artículo se exponen aquellas actitudes humanas que dificultan la relación comunicativa entre las personas. Sabemos de antemano que la comunicación humana nunca resulta fácil. Una serie de sesgos naturales o adquiridos se sitúan como murallas ante el otro, que se relaciona con nosotros. Tales murallas vivenciadas como actitudes bloqueadoras pueden ser: la evaluación, el control, la estrategia, la neutralidad, la superioridad y el dogmatismo, además de otras.

Fue Habermas (1984) quien interpreta y expone de forma selectiva la teoría de la competencia comunicativa. En el fondo es una concepción ampliada y amplificadora de la racionalidad y de los atributos necesarios para la ejecución de un buen aprendizaje. Porque todo aprendizaje humano exige una validación contextualizadora de todas las informaciones recibidas. Ningún contenido se aprende en el vacío, sin esquemas previos y sin esfuerzos mentales. Se necesita interés, motivación, y un tipo de aserciones complementarias que nos ayuden a entender los mensajes que llegan desde fuera. Sólo así se producirá un *diálogo útil*. A través del proceso dialógico nos esforzamos en comprender las afirmaciones de los demás, que no siempre son correctas o verdaderas. No podemos olvidar que las aserciones

son postulados o partes del discurso que el emisor lanza para ser entendidas y comprendidas por el receptor con la finalidad de validarlas intelectualmente. Esta validación interna/mental justifica nuestras interpretaciones de órdenes, mensajes, recomendaciones, refutaciones y consejos. En el diálogo cotidiano, en nuestros encuentros comunicativos con los demás (que se dan continuamente), establecemos una validez objetivo de los conocimientos que la ciencia nos presenta como válidos mediante las metodologías empíricas/cualitativas. No sucede lo mismo en nuestras comunicaciones/diálogos con las personas que nos rodean. Con frecuencia aparecen elementos distorsionadores o bloqueadores de la comunicación humana. A ellos nos referiremos más adelante.

1. El funcionamiento de la falsa consciencia

Para llegar al consenso en la comunicación humana se necesita que la situación y la competencia de los hablantes esté conexonada por unas normas pragmáticas que faciliten el consenso entre las personas que formalizan el diálogo. La validez de las ideas va más allá del simple diálogo. El consenso entre los participantes (el discurso para Habermas) se apoya en la validez de la argumentación. Toda argumentación personal usa criterios de validación que están sumergidos en procesos psicológicos, culturales, religiosos y que hipotéticamente descubrimos. Esta tipología de supuestos culturales o de otra índole se estructuran en formatos o sistemas de creencias que uno va asimilando durante toda su vida, principalmente en los años infantiles. A veces, estos sistemas se convierten en ideologías que distorsionan las relaciones comunicativas entre las personas. Aparecen como normas, esquemas de significado, relaciones o atributos que rigen nuestros pensamientos, sentimientos o actuaciones. Estos supuestos provocan relaciones de dependencia en nuestros diálogos y no nos permiten ser libres en nuestras opiniones. Esta falsa consciencia necesita que la persona vivencie a nivel crítico toda esa filosofía sumergida en sus concepciones humanas.

Mezirow (1998) analiza tres formas en las que aparece como falsa una forma de consciencia. La primera debido a los errores acerca de los procesos para la utilización del conocimiento; la segunda se manifiesta a través de los errores en la comprensión de las funciones sociales y la tercera a través de la comprensión de los motivos para la aceptación de la propia consciencia. Los supuestos falsos sobre la utilización del conocimiento se perciben con frecuencia en cierto tipo de educadores que todo lo explican mecánicamente desde las etapas evolutivas de la vida: toda persona pasa necesariamente por esas etapas de desarrollo que ellos proponen como legítimas e inmutables. Las aplican como un corsé a las vidas de los demás. Otro error que se produce debido a la interacción comunicativa es cuando los niños

confían en demasía en los atributos y funciones de su profesor: él lo puede todo, él lo sabe todo, etc.

La falsa consciencia nos engaña. Como escribe Mezirow (1998: 31), «la persistencia del engaño depende de que una persona se mantenga en la ignorancia o siga manteniendo falsas creencias en torno a las funciones que desempeña el engaño». En general, nuestros juicios sobre las actividades de las demás personas se refieren a su realidad más cercana, a todo aquello que percibimos cerca de nosotros y que para darle validez a nuestras opiniones acudimos a otros para que confirmen nuestros asertos. De ahí que este aprendizaje dialógico implique ciertas precondiciones consensuadas dentro de la comunidad en que vivimos.

2. Análisis de las actitudes que bloquean la comunicación humana

Nadie pone en duda que la comunicación humana es difícil. La comunicación se produce cuando se transmiten ideas, sentimientos, percepciones y creencias entre las personas que dan sentido a una relación. En este proceso de intercambio de información, sea cualesquiera el canal que se utilice, la comunicación actúa como intervención en direcciones cruzadas, interactivas, produciendo modificaciones en las imágenes del receptor, antes de tal comunicación. Por doquier surgen interpretaciones, dudas, añadidos, ruidos y otros fenómenos que dificultan la intercomunicación/relación. Con frecuencia se producen bloqueos en el receptor que imposibilitan que el mensaje llegue a su destino con nitidez y transmitiendo aquello que se desea comunicar. Siguiendo a Gibbs (1987), vamos a exponer aquellas actitudes humanas que bloquean la comunicación y que hacen que la persona no se manifieste tal cual es o se siente, a pesar de sus deseos de agradar y de pronunciar la verdad.

2.1. La persona se siente evaluada en una sola dirección

Entendemos el término *evaluación* como un juicio de valor que se emite ante las posibles

opiniones ajenas. La persona que habla se siente intimidada y evaluada externamente en las opiniones vertidas. Este clima afectivo de valoración impone al comunicante un férreo dispositivo para no decir con contundencia todo lo que quiere y desea decir. ¿Quién habla con sinceridad, si sabe de antemano que sus opiniones o juicios van a ser sometidos a una evaluación?, casi nadie. Este termómetro crítico predice que la persona que habla se sienta insegura, vacilante, sumergida en un mar de dudas. Paulo Freire lo explica con claridad cuando habla del «mundo del silencio» en el que viven los oprimidos de la vida. Las gentes se encuentran sumergidas, aletargadas, desconfiadas de sí mismos y de todos sus atributos humanos. Únicamente pueden emitir silencios no queridos y represalias anunciadas.

Sentirse evaluado por otros es como una sensación intimidatoria que se nos impone desde fuera. Todos los espectadores oyentes se presentan como acusadores de nuestros soliloquios, como censuradores de nuestras verdades. Ante situaciones ambientales y afectivas tan poco cordiales, la persona se escuda en sus silencios y escudriña con tijeras aquello que comunica a los demás. Cuando tal actitud se percibe como amenaza, la persona generalmente da información, habla y emite frases con sentido, pero casi nunca se produce la verdadera comunicación. La comunicación necesita la interacción entre las personas. A veces nos informamos más que nos comunicamos.

2.2. La persona controla la comunicación

La comunicación se percibe desde fuera como controlada. Falta libertad plena en el interlocutor para percibir como verdaderas las opiniones escuchadas. La persona que se comunica controla con mimetismo todas sus manifestaciones, gestos, lenguaje, etc. Este enfo-

que tan curioso engendra en el receptor unas grandes dosis de resistencia y hace que se produzca individualmente o en grupo, la oposición a lo que se escucha. Todo el mundo que está presente en la comunicación, presente que todo está decidido de antemano, que de nada valen ya las opiniones de los demás. Tales ejemplos aparecen con frecuencia cuando a los grupos sociales se les deja manifestar libremente sus opiniones sobre un asunto que afecta a todos, pero las decisiones y las formas de actuación están tomadas/decididas con antelación por la jerarquía superior. Las reuniones de este tipo se convierten en una farsa

de la libertad democrática que nos empuja a todos a dialogar con los demás en la búsqueda de la mejor solución para todo el colectivo. Nos dejan opinar libremente y manifestar nuestras inquietudes (eso se percibe), pero, en realidad y en la práctica, se hace siempre lo que quieren los que detectan el poder. Uno, por desgracia, ha tenido que asistir a más de una reunión de este tipo, donde todo está decidido de antemano, a pesar de la algarabía libertaria que se percibía por todos los rincones. El control transmite las relaciones de poder y legitima cualquier forma de comunicación dentro de la comunicación humana.

2.3. Ausencia de espontaneidad expositiva

Esta actitud comunicativa hace que la persona perciba que en la relación comunicativa aparecen motivaciones ocultas. Nuestro organismo se resiente y nos ponemos en guardia. El cuerpo se pone tenso y la atención se concentra en las escasas palabras que uno escucha. Tal situación se produce cuando alguien desconocido nos viene a vender algo, que resulta siempre «bueno y barato». Ante estas situaciones –que se dan con frecuencia en la vida diaria– la persona desconfía y no se cree lo que escucha,

Las relaciones de poder dificultan el diálogo entre las personas. El poder actúa para producir rupturas, para poner barreras a los espacios sociales.

a no ser que desee ser timada (de ahí los innumerables timos de todo tipo que se dan aún en nuestras ciudades y pueblos) por avaricia o ignorancia. Como dice bien el refranero: «nadie da duros a pesetas».

La falta de espontaneidad como atributo de la comunicación interpersonal imposibilita la verdadera comunicación, ya que uno espera que detrás de todo lo que se escucha, se percibe y se siente, existe un algo más encubierto bajo las sábanas de la palabrería. Y ese algo más es el engaño, revestido de formatos educados, de palabras lisonjeras y de mundos irreales. Es aconsejable estar alerta en estas situaciones. El poder de la palabra de estos farsantes de la comunicación es más poderoso y atractivo que todas las precauciones que uno pueda atesorar. La prensa diaria nos da noticias regularmente de tales conquistas (toco-mocho, el timo de la estampita, etc.).

2.4. La falta de sentimientos. Todo se hace neutral

El tono neutral, la falta de sentimientos, bloquea la comunicación. El diálogo –si es que se da– aparece frío, congelado, apático. Usamos el dispositivo lingüístico como un sistema de reglas formales que nos permite efectuar distintas combinaciones. Establecemos unas reglas que denominamos contextuales porque son necesarias a la hora de la transmisión de la información. Las reglas comunicativas son diferentes si hablamos con unos amigos en un café, de un modo informal, o con el director de una entidad bancaria al que solicitamos un préstamo hipotecario. Las reglas que constituyen el dispositivo lingüístico aparecen como bastante estables, lo que ha cambiado ha sido el contexto donde se realiza la comunicación. En la transmisión de mensajes (lo que se transporta) hace variar las reglas en función de los contextos. Sin embargo, las reglas que usamos

en nuestros contactos humanos nunca están libres de valores ideológicos. De ahí que establezcamos un tipo de reglas de recontextualización que lo que hacen es poner límites externos e internos a los valores del discurso verdadero. En las sociedades complejas como la nuestra usamos continuamente este mecanismo para validar lo que recibimos como verdadero, posible, real, utópico o impensable. Sólo así podemos descifrar los mensajes ideológicos a través de sus contenidos y contextos.

Esta actitud bloqueadora de la comunicación produce un fuerte enmascaramiento, donde el emisor/transmisor posee el control, el ritmo, los criterios y la selección de los contenidos transmitidos. Domina el orden discursivo porque conoce en profundidad las realidades sociales. El receptor aparece como un objeto posible de convencer porque nunca se perciben manifestaciones de afecto ni aseveraciones sentimentales. Todo se hace desde un enfoque neutral. Eso, al menos, es lo que se percibe desde fuera.

2.5. Relaciones de superioridad o poder

Las relaciones de superioridad o de poder dificultan el diálogo entre las personas. El poder actúa para producir rupturas, para poner barreras a los espacios sociales. El poder opera sobre las ideas y opiniones de los demás. Bernstein (1998) distingue claramente entre poder y control. «Las relaciones de poder –escriben– crean, justifican y reproducen los límites entre distintas categorías de grupos, género, clase social, raza, diferentes categorías de discurso, diversas categorías de agentes» (Bernstein, 1998: 37).

La percepción del otro como ser superior, generalmente porque detecta el poder en ese momento, hace que la persona que se comunica con él se sienta inferior, se sienta incapaz de poner en duda las órdenes recibidas. En este

La falta de espontaneidad como atributo de la comunicación interpersonal imposibilita la verdadera comunicación.

tipo de relaciones funcionales se cumplen los formatos externos, las normas de urbanidad y los servicios sociales.

2.6. La ausencia de modelos de competencia

Cuando el discurso como tal se produce fuera de las coordenadas de espacio y tiempo no sirve para el establecimiento de relaciones ni para transmitir mensajes. Esta ausencia de estructuras explícitas convierten a la comunicación en una estrategia de baja densidad, de tal forma que la persona debe autorregularse para comprender las órdenes dictadas.

Existen unos modelos de competencia que están dentro de cada persona y que son los procedimientos o técnicas empleadas por cada uno y compartidos por los demás para llegar a un pleno entendimiento dentro de la comunicación. En general, describen un potencial humano que se pone de manifiesto ya desde los primeros años de vida. El niño entiende aunque no hable a sus progenitores. Reacciona de forma inconsciente pero palpable a todos los estímulos externos, ya sean físicos o afectivos. Otro modelo se sitúa no en el individuo sino dentro del grupo o clase social a la que uno pertenece. La cultura familiar o local/próxima tiene unas competencias que la convierten en dominante y en la fuente de casi todos nuestros aprendizajes tempranos. Salirse de estos contextos sociales y culturales de una forma radical resulta, a veces, imposible. Ello nos llevaría a un aprendizaje informal, donde el individuo se hace liberador y pone en ejercicio su potencial emancipador que nadie duda que tiene. Freire es uno de los ejemplos claros con su método de adultos.

Sabemos que la comunicación con los demás –ajenos o próximos– no siempre resulta fácil ni entretenida. El educador debe huir de tales actitudes negativas que dificultan la relación con los educandos, verdaderos portadores de esa sinceridad que todos debemos poseer en nuestros diálogos.

Si estas competencias no aparecen o su evolución ha sido anormal debido a las deficiencias familiares o a problemas de tipo social, las relaciones comunicativas que se produzcan serán siempre fruto de una inconsistencia semántica y lingüística, que se manifiesta en dudas, en opiniones contradictorias o en fanatismos pendulares. De ahí que la validez de los mensajes recibidos necesita una evaluación de tipo continuado, cuando los personajes sacuden toda su dignidad individual, en favor de los esquemas recibidos o aprendidos en sus primeros años de vida.

2.7. El dogmatismo como estrategia intercomunicativa

El dogmatismo como imposición de ideas y de verdades por parte de los demás produce una reacción viva de determinismo fatal, de empobrecimiento anímico y de insulto a la vivencia de la propia libertad de expresión. El dogmatismo se impone sin razonamiento, creando un impulso reactivo de pobreza en el que escucha. No se admite la libertad expresiva. Todo se da pensado. Los demás, los espectadores, a obedecer y a cumplir las órdenes que se dictan desde las jerarquías que ostentan el poder de la verdad con exclusividad. Nada ni nadie se resiste a su dogmatismo. El mundo del silencio freiriano reina en la colectividad, sumergida en la más ignominiosa ofrenda a la libertad de expresión humana.

La coerción externa que se impone sobre nuestras mentes y voces se convierte en una validez consensual a través del diálogo, debido a un conocimiento incompleto o a una introspección distorsionada. Estas situaciones nos obligan a adoptar acciones que legitiman las

ideologías más disparatadas. Porque el aprendizaje dialógico implica un conjunto de condiciones que resaltan en la veracidad del que habla, en la comprensividad de la aserción y en el propio acto dialógico. Sólo así es comprensible el lenguaje expresivo de los demás.

Hemos intentado analizar de un modo general algunas actitudes humanas que dificultan la relación comunicativa entre las personas. Sabemos que la comunicación con los demás – ajenos o próximos– no siempre resulta fácil ni entretenida. El educador debe huir de tales actitudes negativas que dificultan la relación

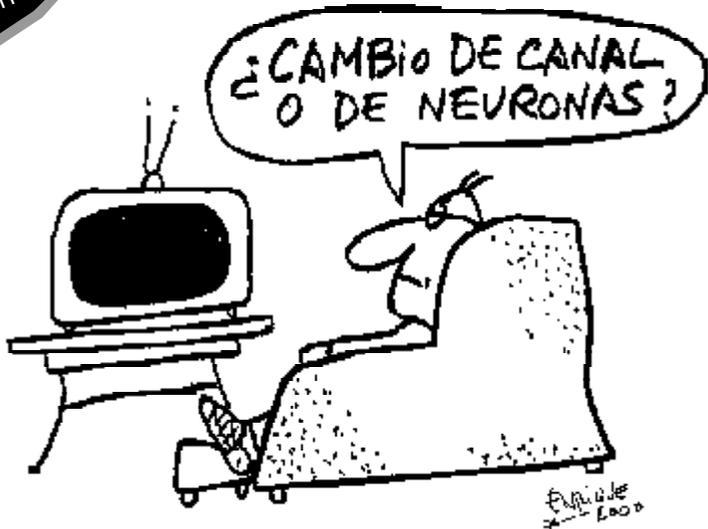
con los educandos, verdaderos portadores de esa sinceridad que todos debemos poseer en nuestros diálogos.

Referencias

BERNSTEIN, J. (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, Morata.
 FROUFE, S. y SÁNCHEZ, M.A. (1990): *Animación Sociocultural. Nuevos enfoques*. Salamanca, Amarú.
 GIBBS, J.R. (1987): *Manual de dinámica de grupos*. Buenos Aires, Humanitas.
 HABERMAS, J. (1984): *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus.
 MEZIRROW, J. (1998): «Concepto y acción en la educación de adultos», en SÁEZ, J. y ESCARBAJAL, A. (Eds.): *La educación de las personas adultas: en defensa de la reflexividad crítica*. Salamanca, Amarú; 25-36.

• *Sindo Froufe Quintas es Catedrático de Pedagogía Social en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Salamanca.*

Reflexiones desde el butacón



© Enrique Martínez-Salanova 2000 para COMUNICAR

Hacerse con los medios. Estrategias educomunicativas para comenzar el milenio

Pilar Pérez Herrero
Madrid

Uno de los retos de la Educación en Medios para los próximos años es el establecimiento de un modelo de comunicación pedagógica que trate de superar los obstáculos con los que se encuentra a menudo su proceso de enseñanza-aprendizaje. El aislamiento comunicativo, las tendencias excesivamente proteccionistas y las dificultades para implicar al resto de la comunidad escolar en las experiencias educomunicativas son algunos de los problemas a los que se enfrenta y que son analizados en esta colaboración.

Lo que vemos en la televisión, leemos en los periódicos, oímos en la radio o sentimos con la contemplación de los anuncios ha sido producido por alguien. Periodistas, productores, cámaras, guionistas, actores y creativos publicitarios, todos realizan un trabajo dentro de unos parámetros empresariales, organizacionales e institucionales cuyo fin último es la fabricación de los productos mass-mediáticos dentro del actual modelo de comunicación social. Un futuro marco teórico para la «Educomunicación» necesariamente ha de asumir que las experiencias vicarias transmitidas por los medios son construidas a partir de una serie de prácticas profesionales que se reproducen cada día en las organizaciones mass-mediáticas. Esta característica es fundamental a la hora de aprender o enseñar con los medios. La necesidad de construcción de los mensajes nos pro-

porciona una pista clave acerca de la metodología más eficaz: la «deconstrucción» o desmitificación del trabajo que se lleva a cabo dentro de las estructuras culturales y profesionales de los medios de comunicación.

1. Esto no es la técnica trampa

Se trata, a grandes rasgos, de desmontar el proceso de producción para comprender cómo se ha llegado a elaborar el contenido del discurso. No defendemos aquí la práctica por la práctica de la que advertía Masterman (1990: 26-27) cuando hablaba de la «técnica trampa», sino que proponemos una inmersión real en los papeles de los productores habituales de mensajes, desde el periodista al creativo, pasando por el cámara o el guionista. Al ponerse en el lugar del «otro», se activan los mecanismos de imitación y reflexión que hacen posible el

aprendizaje social. No en vano la imitación es el primer sistema de aprendizaje y constituye la base de la socialización.

Si el objetivo es la formación de receptores críticos, los métodos de enseñanza-aprendizaje basados en la acumulación de conocimientos sobre los medios no resultan demasiado eficaces. Por ejemplo, de manera tradicional y hasta hace bien poco, la enseñanza de la prensa en el aula se apoyaba fundamentalmente en dos pivotes: la redacción periodística y la historia del periodismo español. Por un lado, casi siempre en las clases de Lengua, los estudiantes recibían nociones aisladas sobre el estilo y el lenguaje periodísticos. Por otro, en horas de Historia, se cargaba a los alumnos con una lista sin fin de cabeceras y fechas de fundación y deceso de los diarios, cuando estos temas corresponderían ya a una asignatura de nivel universitario. En las sesiones de Ética, optativa frente a la Religión, cualquier momento era bueno para hablar en abstracto sobre veracidad y objetividad informativa. Sin embargo, los alumnos no contaban con la posibilidad de comprobar al natural cuáles son las coordenadas prácticas en las que se mueven realmente estos valores profesionales.

A propósito de esto, es importante introducir aquí dos ideas imprescindibles. Primero, que mucho más allá de reflejar objetivamente la realidad cotidiana, los medios periodísticos participan en un proceso de construcción social de la realidad. Ante la imposibilidad de describir por completo y de manera absoluta el «mundo real» en el que vivimos, nos muestran un «mundo posible» de entre otras muchas posibilidades alternativas. La segunda premisa en la que nos basamos sostiene que las noticias son producto de una serie de negociaciones y manipulaciones, prácticas cotidianas llevadas a cabo por los periodistas en el contexto de una institución, que es a su vez una empresa con objetivos de eficacia económica ubicada en un escenario social determinado. Irremediablemente, su calidad de «medios industriales de comunicación» (Dader, 1983: 348 y ss.) determina los contenidos que nos transmiten.

Preguntándonos qué puede hacerse con los medios para dar cuenta de todo esto, las respuestas pueden ser tan variadas como la creatividad del educador y de los alumnos permita. Partiendo siempre de una perspectiva creativa y lúdica –el juego es uno de los instrumentos de aprendizaje más antiguo que se conoce–, buscamos el desarrollo personal y social de los receptores. Perseguimos convertirlos en verdaderos comunicadores; esto es, en receptores con capacidad potencial para actuar como emisores en el modelo de comunicación social.

De entrada, podemos desmitificar el trabajo de los reporteros observando en riguroso directo cómo lo hacen, mezclándonos con ellos en una rueda de prensa o en un acontecimiento «para medios». En su escenario habitual y en conversación con los periodistas, descubriremos en qué se basan para escoger un enfoque de la noticia y no otro. Pero si lo que pretendemos es analizar el tema de la homogeneidad en los contenidos y de la falta de pluralidad en el tipo de informaciones, resulta ineludible entonces reparar en cómo las fuentes de las que se abastecen los reporteros son básicamente las mismas y en cómo predominan las fuentes institucionales frente a otras posibles alternativas. Para un análisis de la relación fuentes-estereotipos, es interesante fijarse, por ejemplo, en la imagen que ofrece la prensa sobre los asuntos relacionados con las drogas. Prima, por encima de otros enfoques, la perspectiva policial –la policía es la fuente principal de este tipo de noticias– y aparece la imagen de los heroinómanos o bien arrastrándose por los supermercados de la droga, o en procesos de rehabilitación a cambio de los políticamente correctos programas de dispensación de metadona. Menos atención se presta, sin embargo, a la realidad de los fines de semana en los circuitos de diversión por los que se mueven muchos jóvenes en los que se consumen cantidades alucinantes de pastillas.

Los alumnos más mayores pueden aprender, además, que existen otras muchas formas de hacer periodismo frente al periodismo más

convencional –periodismo de precisión, periodismo de soluciones, periodismo de participación...– que nos proporcionan otro tipo de imágenes diferentes o complementarias sobre el mundo que nos rodea. Otra propuesta metodológica para el análisis de la prensa que consideramos de interés es el seguimiento durante algún tiempo de los personajes que pueblan las revistas del corazón en busca de su verdadera biografía. Nos preguntamos quiénes son realmente y a qué se dedican; qué es lo que han hecho para ser famosos y en qué medida se aprovechan de esta circunstancia. Tras esta pequeña indagación, aunque sigamos a merced de las revistas y de los programas rosas, mantendremos otra actitud diferente.

Pero sobre todo, para enseñar de veras la prensa en la escuela, los alumnos deberían hacer su propia publicación. No se trata de editar una revista del centro, planteada de manera vertical desde el equipo directivo, sino de un periódico hecho por los alumnos y dirigido a los profesores, padres, celadores, objetores, cocineros, psicólogos, orientadores y al resto de los alumnos del colegio. También, si es posible, se puede intentar implicar a los vecinos y comerciantes del barrio. Con esta actividad, la más completa de todas, además de vivir desde dentro el proceso de producción de noticias, comentarios y editoriales, tendrán la oportunidad de observar la respuesta de su propia audiencia, el resultado de su trabajo y, en alguna medida, sus efectos; algo que resulta muy difícil o imposible para los periodistas en general.

2. Metodología audiovisual

Uno de los objetivos históricos de la educación en medios es preparar a los alumnos

para que consuman de una manera crítica y reflexiva los productos de la televisión. Pero, para conseguirlo, no podemos limitarnos a mirar lo que sale del aparato y a contabilizar el tiempo dedicado a los anuncios y a repartirlo por áreas temáticas. Frente al análisis meramente cuantitativo, lo mejor es disponernos a hacer nuestra propia televisión. Primero, describimos cómo se preparan los programas y las series favoritas de nuestros alumnos y, después, con esa misma estructura o con otra diferente, montamos una nueva producción.

Visto así puede parecer un proyecto demasiado ambicioso. Sin embargo, en un comienzo

no es necesario plantearse grandes metas. A menudo, es mucho más útil el microanálisis fragmentado. El trabajo a fondo con un sólo fragmento puede ser más efectivo que el estudio global o generalizado de toda una serie o programa completos. Me refiero a que, para empezar, se toman sólo aquellas escenas o partes que llamen especialmente la atención de los participantes. Es sabido, además, que el nivel de concentración de los telespectadores, incluso dentro de un mismo bloque de un programa, no es un flujo constante y sufre continuos altibajos.

Siguiendo con los audiovisuales, recalamos ahora en la enseñanza del cine. La meta del proceso no consiste únicamente en conseguir que el

alumnado vaya al cine –algo que muchos ya hacen, sobre todo con las películas más comerciales–. No es sólo lograr que los alumnos amen el séptimo arte. Consiste también, desde esta perspectiva metodológica, en que aprendan a descubrir los estereotipos que dominan en las escenas dramáticas y cómicas que se suceden sin parar en la gran pantalla. A través de los estereotipos, las películas, entre otros

Las noticias son producto de una serie de negociaciones y manipulaciones, prácticas cotidianas llevadas a cabo por los periodistas en el contexto de una institución, que es a su vez una empresa con objetivos de eficacia económica ubicada en un escenario social determinado.

productos mass-mediáticos, nos muestran maneras de vivir, estilos de vida que responden a unos intereses y a unas motivaciones muy concretas que merece la pena ser capaces de reconocer. Traducido a la práctica, esto se consigue, por ejemplo, haciendo cine en la escuela, analizando películas que hablen de cine, o hablando de bandas sonoras y haciendo ver al grupo que incluso la música, en el cine, es intencional. En esta misma línea cinematográfica y conectándola con el periodismo, otra actividad puede consistir en el análisis de los estereotipos de la prensa a través del cine desmontando películas en las que aparezcan periodistas.

3. Vamos a la publicidad

Algo tan sencillo como «me gusta» o «no me gusta» y «por qué» serviría para empezar a analizar los spots. Pero un proyecto algo más riguroso requiere que, desde que los alumnos son muy pequeños, se les haga reflexionar sobre la idea de que la posesión de un producto no asegura automáticamente la felicidad. Es indispensable que aprendan cómo los sentimientos y los valores se unen a los objetos que pretenden vendernos para formar un todo que nos atraviesa a veces hasta lo más íntimo. Nos llamó la atención, para ilustrar este tema, el testimonio de un alumno de Bachillerato de Barcelona recogido por la revista *Entre Estudiantes*: «Tienes que ser el mejor, el más guapo, saber muchos idiomas, tener el coche más caro y comprarte el mayor número de cosas que anuncien por la tele. Luego, resulta que eres como todos, del montón, y te tienes que sentir como un trapo por no llegar a ser lo que se esperaba de ti» (Alonso y León, 1998).

Leyendo esto parece evidente que de alguna manera los mensajes de los medios están conformando nuestra identidad personal y social dentro de la denominada «cultura mass-mediática» (Muñoz, 1995). Pese a ello, no se trata de hacer un juicio sumarásimos a la publicidad, de la que no podríamos librarnos a no ser que emigrásemos a una isla desierta. Al contrario, incluso parece lícito, si se me permite,

disfrutar con ella; con los buenos anuncios, igual que con las buenas películas.

Por ésta y otras razones, el entrenamiento con análisis de anuncios es inexcusable. Desde las edades más tempranas puede criticarse sin piedad la publicidad de juguetes, sobre todo poniendo el énfasis en los aspectos sobre el consumo y el género, que no tienen desperdicio en este tipo de spots. También para los más pequeños, los anuncios reflejan y perpetúan determinados papeles que hombres y mujeres deben desarrollar por separado en su entorno social. Hacer el ejercicio de invertir estos papeles y de volver a grabar un nuevo anuncio justo al revés es una práctica muy ilustrativa a la vez que divertida.

En relación con la Educación para la Salud, cabe la posibilidad de desmontar la publicidad de los productos que los chicos y chicas traen para tomar durante el recreo con el fin de alimentarse a media mañana. Del tema de la alimentación se salta sin querer al problema de la obsesión por los cuerpos de pasarela que constituyen un modelo para muchos jóvenes, hasta el punto de llegar a convertirse en algo peligroso para su salud. También aparece en la publicidad el alcohol. El anuncio directo o indirecto de productos alcohólicos está plagado de modos de vida, estilos y estereotipos, patrones culturales que acompañan al disfrute de una buena copa. No decimos aquí que los episodios de embriaguez suprema durante los fines de semana o la creciente proliferación del bebedor de grandes cantidades en tiempo *Guinness* vayan a ser erradicados tras una experiencia educucomunicativa; pero sí, al menos, lograremos ser más conscientes de ello.

4. Hacerse con otros productos

El género del cómic resulta muy motivador para algunos alumnos. El desarrollo de historias en forma de secuencia es ideal para muchos jóvenes creativos a los que les entusiasma dibujar. Pero es indispensable volver al tema de los estereotipos que nos transmiten. De entre las muchas posibilidades que, en este terreno, ofrecen los comics, observamos, por

ejemplo, la que está más en boga últimamente. En efecto, el cómic «manga» merece una especial atención por parte de los educadores, ya que tiene un éxito extraordinario entre los adolescentes. La causa parece estar en la clase de imágenes que utiliza, cercanas a las de la televisión y el cine; pero, sobre todo, en los elementos de erotismo y de violencia programada que incluye.

En un nivel de mayor dificultad se sitúa el recorrido por las viñetas de los humoristas gráficos de diarios y revistas. La creatividad y el ingenio con el que se diseñan permiten que los lectores lleguen a una reflexión autónoma sobre los problemas de la realidad social que se encargan de reflejar. El humor puede ser analizado aquí como un instrumento de comunicación sumamente eficaz que permite altas dosis de libertad en la lectura del mensaje.

Otra de las últimas cuestiones que al alcanzar el nuevo siglo no podíamos pasar por alto es la introducción de Internet en muchos hogares y centros de enseñanza. La navegación libre por la red, como en el nacimiento de otros inventos para la comunicación anteriores, ha sido objeto de polémica. Afortunadamente, el asunto más controvertido, el de los contenidos pornográficos y violentos, está pudiendo ser subsanado con programas que filtran los mensajes inadecuados para los menores. Pero pese a la leyenda, la mayoría de la información que se encuentra en la red no es tan «excitante». Mucha de ella es publicidad, que podemos aprovechar para analizar con el grupo. En otro orden de cosas y desde el punto de vista de la educación «con» los medios, la red es también un instrumento muy útil para manejarse en otros idiomas.

Esta lista de propuestas metodológicas puede abarcar también el trabajo con los libros. Sobre la literatura de actualidad, en concreto sobre los libros más vendidos, se pueden programar actividades que los relacionen con los suplementos de literatura y las revistas especializadas del sector. Otro apartado diferente agruparía a los libros de esoterismo, muy consultados a ciertas edades, y a los de autoayuda, cuyo análisis, interesantísimo, nos llevaría otro artículo entero.

5. Superando el aislamiento comunicativo

Uno de los retos fundamentales para la Educomunicación del siglo XXI es lograr superar el aislamiento comunicativo al que nos arrastran las nuevas formas de vida. Es muy interesante reflexionar al respecto leyendo lo que nos contaba el investigador Mario Kaplún (1998) acerca del silencio de los estudiantes en las aulas. Los estudiantes, según decía Kaplún, son educados en y para el silencio. Como consecuencia de este mutismo generalizado, parece que la criticidad no se desarrolla como debiera.

De algún modo, esto puede explicarse en términos sociales aludiendo a la falta de participación como consecuencia de un ambiente de presión hacia la conformidad. Sin embargo, hemos observado que muchos defectos de la visión crítica se relacionan con algunas prácticas tradicionales del

proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, durante años, se ha fomentado la realización de resúmenes laboriosos de libros o películas que se basaban en el clásico análisis de contenido textual, olvidándose de la argumentación, a favor o en contra, sobre lo que se había leído o se había contemplado en la pan-

La introducción de los medios de comunicación en la enseñanza nace, durante los últimos años, del renovado interés por la influencia de la televisión en los niños. Con un enfoque de medios todopoderosos, se ha llegado a hablar de la necesidad de «telealfabetizar» o «alfabetizar» en el lenguaje de los medios.

talla. Los elementos críticos eran prácticamente inexistentes. Así, no resulta demasiado extraño que los alumnos se inhiban a menudo de la crítica como algo a lo que no están acostumbrados.

A este fenómeno, que se agudiza en distintos periodos y que resurge en distintas etapas de nuestra formación, podemos sumar el incremento de las fórmulas de educación a distancia, las autoaulas y la telepresencia, antítesis todas ellas de la educomunicación. Poco se sabe aún de los efectos de esta tendencia en la que se reduce el contacto con los profesores y los compañeros hasta llegar incluso a privar a los alumnos de cualquier tipo de interlocutor humano, es el caso de la enseñanza a través de los Cd-Roms con sus respuestas programadas de antemano.

Para contrarrestar este avance, la metodología educomunicativa pretende el desarrollo de competencias y habilidades de comunicación. Aspira a que los participantes, sean estos niños, jóvenes o adultos, superen la propensión al aislamiento, el silencio y la falta de criticidad ante su entorno. Recordemos que la apuesta está en un sistema de comunicación abierto, donde exista la posibilidad de respuesta y de inversión de los papeles. El objetivo es que el receptor se convierta en un emisor potencial porque se encuentra cualificado para ello. Es formar verdaderos comunicadores en el sentido de receptores capaces de ser emisores, al mismo tiempo con una mecánica que podríamos denominar de «comunicación en espiral».

El trabajo en equipo, a través de un aprendizaje intersubjetivo, es la terapia de choque que primero se nos ocurre. Trabajando conjuntamente, dialogamos con los compañeros, nos enriquecemos con sus aportes y confrontamos nuestro propio pensamiento. Pero el trabajo colectivo ha de conseguir el difícil equilibrio de respetar, además, las diferencias individuales de cada uno de los participantes en la experiencia educomunicativa. No podemos dejar de lado las particularidades de los miembros del grupo porque en ellas se encuentra la

clave de su relación privada con los medios y, con ellas, nos jugamos la efectividad de todo el proceso.

Podemos observar que la eficacia de las experiencias educomunicativas aumenta en proporción a la cantidad de trabajo previo invertido en su preparación. Antes de iniciar un proyecto de este tipo puede ser aconsejable realizar una pequeña investigación que nos ayude a detectar cuáles son los intereses reales de los miembros del grupo con el que vamos a trabajar. A partir de lo detectado, será más fácil diseñar los objetivos y las actividades. La investigación-acción no sólo es conveniente para experiencias en lugares con especiales necesidades de desarrollo, sino que es susceptible de ser utilizada para otros proyectos más sencillos.

Por un lado, resulta provechoso, como habíamos sugerido más atrás, adoptar un enfoque de análisis «micro», con pequeños objetivos a corto plazo. El análisis local, del entorno, de lo que los alumnos tienen más a mano (su barrio, su colegio, los medios de comunicación locales...) es mucho más productivo que pararse a examinar grandes problemas éticos sobre la publicidad o la violencia televisiva en general. Y, por otro lado, hay que convencer a los participantes de que van a tener un interlocutor real; de ahí, de nuevo, la gran importancia del trabajo práctico. Para romper el aislamiento comunicativo, los alumnos tienen que escribir artículos, guiones, noticias, comentarios..., sabiendo que van a ser leídos o escuchados por alguien.

6. No somos tontos culturales

La introducción de los medios de comunicación en la enseñanza nace, durante los últimos años, del renovado interés por la influencia de la televisión en los niños. Con un enfoque de medios todopoderosos, se ha llegado a hablar de la necesidad de «telealfabetizar» o «alfabetizar» en el lenguaje de los medios. Si bien es verdad que no existen respuestas claras y contundentes sobre el tema de la efectividad, aunque algunas investigaciones vuelven en

cierta forma a ella, es difícil seguir sosteniendo en un mundo con tanta complejidad la vieja teoría hipodérmica por la que el receptor es increíblemente influenciado. Ni el lector, ni el televidente, ni el oyente de radio se comportan como «blancos móviles», ni los mensajes de los medios son ya «balas mágicas».

La postura de defensa, bastante común todavía en muchos sectores, implica que los profesores tengan que proteger a los estudiantes de los efectos negativos de los medios de comunicación. Esta actitud se encuentra aún muy arraigada y constituye otro de los obstáculos para la formación efectiva de receptores críticos.

Nos parece, coincidiendo con la postura de David Buckingham (1998), que las experiencias de niños, jóvenes y adultos con respecto a los medios de comunicación son muy variadas y complejas. Es por ello que no pueden ser anuladas con facilidad por los efectos de un «modelo protector» que se empeña en advertir a los niños y a los jóvenes sobre las supuestas perversiones de los medios cuando están percibiendo, al mismo tiempo, innumerables ventajas y beneficios, entre ellos, los relativos al placer de disfrutarlos.

Tenía razón Morley (Valbuena, 1997: 454) cuando decía que las personas no somos «tontos culturales» a los que los medios manipulan. Por el contrario, existe una serie de experiencias previas en torno a los medios de comunicación que pueden tener una mayor o menor relevancia pero que indudablemente influyen en la respuesta dada a las diferentes ofertas lanzadas por estos últimos.

Hay un conocimiento previo espontáneo acerca de los medios que todos los receptores poseemos antes de sumergirnos en un proceso

educativo. Aunque a veces no sepamos explicarlo con suficiente claridad, sabemos, más o menos, lo que podemos esperar de un telediario, de una revista del corazón o de una telenovela y orientamos, de una u otra manera, nuestro comportamiento como consumidores. Si creemos esto, sin duda habrá que prestar más atención a lo que los alumnos ya saben sobre los medios: sus ideas preconcebidas, sus conocimientos particulares, etc. Dado que los mensajes no se reciben en el vacío, habrá que adaptar la educación en medios a las experiencias que los alumnos ya poseen.

7. Funciones del educador en medios

En relación con el tema del proteccionismo se encuentra el de las funciones adoptadas por el educador en medios de comunicación o por el profesor de cualquier asignatura que inicia una actividad de este tipo. Hasta ahora, la voluntariedad guiaba muchas de estas iniciativas y los alumnos se veían a menudo influidos por las valoraciones previas del profesor acerca de la bondad o la maldad intrínseca de los medios. Un ambiente de falta de criticidad dota al educador de un protagonismo excesivo con el que corre el riesgo de dirigir, de una manera casi automática, las opiniones del resto del grupo.

Cuando partimos de niveles de criticidad muy bajos, se debe evitar la influencia directa sobre las opiniones de los alumnos. El objetivo, tal y como explica Masterman (1990: 24), es ir hacia una crítica autónoma, con independencia de lo que diga el educador. El ideal de una actividad educativa es que los participantes, que han alcanzado un nivel alto de confianza en sí mismos, sean capaces de aplicar juicios propios a los mensajes que reciben de los medios.

El trabajo colectivo ha de conseguir el difícil equilibrio de respetar, además, las diferencias individuales de cada uno de los participantes en la experiencia educativa. No podemos dejar de lado las particularidades de los miembros del grupo

Las técnicas de inmersión en el proceso de producción tratarían de evitar este problema en la medida en que son los propios participantes los que acaban elaborando sus propias opiniones que, finalmente, pueden o no coincidir con las del educador. Para el siglo XXI, abogamos pues, parafraseando a Paulo Freire (Masterman, 1990: 31), por una pedagogía de la Educación en Medios que libere, antes de que se dedique a domesticar.

8. Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Para mejorar en la pedagogía de la educación es importante resaltar la necesidad de evaluar las experiencias que se realizan. Por las características especiales del tema, no sería válida una evaluación tradicional meramente cuantitativa. Parece que lo más lógico sería plantear una valoración cualitativa del proceso de enseñanza-aprendizaje que incluya, además, las impresiones de los padres y del resto de los educadores sobre el desarrollo mismo de la actividad. La evaluación adquiere así la estructura de un proceso de comunicación horizontal (alumnos-educador-padres-profesorado). Por un lado, los alumnos participantes nos cuentan lo que han logrado con la actividad realizada; cuál ha sido, en definitiva y bajo su punto de vista, la efectividad del proceso al que se han sometido. Por otro, los padres y los profesores evalúan por escrito dos cuestiones: a) cuál ha sido la impresión que los alumnos les han transmitido y, b) cuál es la percepción propia sobre este asunto.

Finalmente y teniendo en cuenta las opiniones del resto de los implicados, el educador en medios debería plantearse si ha satisfecho los objetivos diseñados para esos participantes en concreto. El componente autoevaluativo es uno de los más importantes, puesto que de él se derivan todas las perspectivas de mejora para el futuro.

El último paso de la evaluación, que muchas veces se olvida, es la difusión de sus resultados a la espera de la crítica de los colegas. La comunicación de los hallazgos no sólo

es deseable para padres y profesores. También resulta muy positivo llegar a difundirlos a través de alguna publicación especializada como ésta.

Observando con detenimiento este modelo de evaluación, nos encontramos de nuevo con otro obstáculo: conseguir que el resto de la comunidad educativa (padres y educadores) se integre en este tipo de actividades con el fin de que no se queden en experiencias aisladas más o menos anecdóticas. Desde este mismo punto de vista, muchos autores insisten en la necesidad de implicar a la familia. Sin embargo, se trata de un objetivo muy complejo y las dificultades para llegar a él se agudizan si tenemos en cuenta la coyuntura en la que nos movemos.

En primer lugar, las prácticas que los adultos mantienen ante los medios no son muy diferentes de las que desarrollan los niños y jóvenes a los que se dirige actualmente y de forma mayoritaria la Educación en Medios. En las ocasiones en las que esto no resulta así, los comportamientos son incluso más llamativos. Cuando los medios no se ven como un entretenimiento más, en el extremo contrario, algunos padres han interiorizado ideas en torno a su supuesta peligrosidad y tratan de establecer controles estrictos sobre su uso. También se da el caso de aquellos progenitores que muestran una actitud elitista ante los medios opinando que todos sus contenidos son banales e inútiles. Estos últimos también procuran apartar a sus hijos de su influencia.

Sólo los progenitores que sepan distanciarse de los medios sin renunciar a los placeres y beneficios que proporcionan, aquéllos que dialoguen con sus hijos y mantengan una postura crítica, podrían servirnos como modelo. Pero éste es un espécimen muy raro que, por ahora, no abunda demasiado en nuestra sociedad. Con una simple ojeada a nuestro alrededor nos damos cuenta de que una gran parte de los padres no han tenido posibilidades de conocer a fondo los mecanismos que mueven la fabricación de mensajes en los medios. Como sus hijos, requerirían de un entrenamiento para lograr una lectura más crítica —cuando habla-

mos de crítica nos referimos tanto a la negativa como a la positiva y siempre a una crítica argumentada—. En las escuelas de padres, en la educación para adultos en general, deberían introducirse masivamente cuanto antes los proyectos de educación en medios.

Por otra parte, es importante señalar que, cada vez más, los productos de los medios suelen consumirse a solas. Muchos niños, por ejemplo, tienen una televisión de su propiedad en su cuarto. En general, es difícil encontrar interacciones que se produzcan de manera simultánea o en paralelo a la contemplación de la tele; mucho menos que tengan relación con lo que se está viendo. Si el consumo de productos mass-mediáticos es un acto fundamentalmente individualista—al menos en una parte de nuestra sociedad—, parece necesario, en la medida de lo posible y respetando la exigencia del trabajo en equipo, diseñar un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado, que tenga en cuenta las características personales de cada participante, para dotarle, de manera indivi-

dual, de mecanismos de crítica y reflexión propia. Con independencia de que la comunicación intrafamiliar pueda o no producirse, es conveniente proporcionar armas para una reflexión individualizada.

8. Referencias

- ALONSO, C. y LEÓN, B. (1998): «Violencia en las aulas», en *Entre Estudiantes*, 73; 53-57.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1983): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- BUCKINGHAM, D. (1998): «Beyond Protectionism», en *Journal of Communication*, Winter; 33-43.
- DADER, J.L. (1983): *Periodismo y pseudocomunicación política*. Pamplona, Eunsa.
- ECO, U. (1993): *Lector infábula*. Barcelona, Lumen.
- FERRÉS, J. (1994): *Televisión y educación*. Barcelona, Paidós.
- KAPLÚN, M. (1998): «Procesos educativos y canales de comunicación», en *Comunicar*, 11; 158-165.
- LAVIANA, J.C. (1996): *Los chicos de la prensa*. Madrid, Nickel Odeón.
- MASTERMAN, L. (1990): *Teaching the Media*. London, Routledge.
- MUÑOZ, B. (1995): *Teoría de la pseudocultura*. Madrid, Fundamentos.
- VALBUENA, F. (1997): *Teoría General de la Información*. Madrid, Noesis.

• **Pilar Pérez Herrero** es educadora en medios de comunicación.

Reflexiones
desde el butacón



© Enrique Martínez-Salanova '2000 para COMUNICAR

Los planos esenciales de la comunicación

.....

Óscar Sáenz Barrio
Granada

Desde hace unos años el Grupo Comunicar, a través de su Comisión Provincial de Granada, tiene instituido la entrega de unos premios a las personas que en el panorama andaluz destacan por su trayectoria en favor de la Educación en Medios de Comunicación. El pasado año este galardón correspondió al insigne catedrático de la Universidad de Granada, Óscar Sáenz. Sus palabras, en el acto de entrega de la distinción—y que ahora reproducimos—, fueron una muestra palpable del valor de la comunicación humana.

Preguntándome por las razones por las que me habéis concedido este premio, recordé las palabras de Miguel de Unamuno, cuando al serle concedida una condecoración por el rey Alfonso XIII, dijo que, cuando la mayoría de los condecorados afirman no merecer tal distinción, tienen razón, porque no se la merecen, al contrario que él, que sí se la merecía. Yo no soy tan petulante como Don Miguel. No terminaba de encontrar ningún motivo suficientemente poderoso para que recayese en mi persona, hasta que recordé aquel principio de la teoría de la comunicación de Watzlavick, según el cual «no es posible no comunicar». Tate, si eso es cierto, yo comunico como el resto de los 6000 millones de individuos del género humano, y por tanto me puede caer a mí como a cualquier otro.

El citado principio de «no es posible no

comunicar» significa algo más que el puro hecho fenoménico de que todo lo real, seres inanimados y vivientes son portadores de datos o información susceptible de ser captada por un observador. Significa nada más y nada menos que la forzosidad del ser orgánico de abrirse al medio ambiente no sólo para su conservación, sino para la realización y despliegue de las potencialidades constitutivas de lo que Von Uesküll llamaba *plan de construcción* del ser vivo, es decir, aquel conjunto de fuerzas formativas en cuyo despliegue se consuma su desarrollo. De esta suerte, entre ser viviente y mundo circundante existe una relación de comunicación imprescindible para la realización de su forma ideal, y sin la cual hombres, animales y plantas tendrían un desarrollo precario o peligraría su existencia. Este proceso de comunicación es fácilmente visible en el terrero metabó-

lico: el ser vivo necesita para su subsistencia y desarrollo la incorporación de elementos procedentes de su medio. En este sentido, todo lo viviente participa de una primera dimensión de la vida, la de estar instalado como ser individual en un mundo interactivo del que no puede prescindir para realizarse como tal individuo.

La diferencia entre el hombre y el resto de los vivientes es que mientras éstos reducen su individualidad a ser criaturas, centro de su propia existencia, cuidado y despliegue de sí mismo, el hombre, además, no sólo puede trascender, ir más allá de su propia condición de individuo, sino que precisamente la superación del yo individual, la transitividad, la comunicación, es la verdadera esencia de su condición humana.

En tanto que la vivencia del yo individual proporciona al hombre la conciencia de privacidad, de un cierto aislamiento y confrontación u oposición al mundo exterior, las tendencias supraindividuales le conducen a algo que está más allá del sí mismo. Son las tendencias a incorporarse al mundo, no para dominarlo, metabolizarlo o poseerlo, como primera dimensión de la vitalidad, sino para participar en él, para ser corresponsable de su realización. En esa proyección hacia el exterior de sí mismo, el hombre se encuentra con el mundo privilegiado de sus semejantes, con el mundo social. Se trataría pues, de una segunda dimensión de la ley de la comunicación. La primera es biológica; ésta es social. Y lo es porque el primer horizonte de participación en el mundo es experimentar la existencia como orientada significativamente hacia el mundo del prójimo, del «próximo».

Y éste es, precisamente, el contenido de

En la vivencia de «estar con otro» el hombre rompe las barreras de su aislamiento para compartir con los demás su existencia en el mundo. La convivencia sería realmente la tendencia del hombre a no estar solo, a buscar en los otros el eco, la imagen, el referente polar de sí mismo.

mi intervención. Tratándose de un acto, en el que los educadores en medios de comunicación, y los propios medios, son los protagonistas, he evitado el camino fácil de contar mi experiencia de muchos años en tal ámbito. Por el contrario, he elegido el más complicado y arriesgado de reflexionar sobre la condición comunicante del hombre, condición que se me antoja entitativa, y sustancial, sin la cual quedaría reducido al nivel de los vivientes inferiores, cuyo intercambio con el mundo está biológicamente determinado por la condición del estímulo. Entremos, pues, en los significados profundos de la comunicación.

1. La experiencia de convivir

La convivencia con nuestros semejantes, el vivir con ellos, se puede experimentar de tres maneras: a) estar con otro; b) ser con otro y c) ser para otro.

En la vivencia de «estar con otro» el hombre rompe las barreras de su aislamiento para compartir con los demás su existencia en el mundo. La convivencia sería realmente la tendencia del hombre a no estar solo, a buscar en los otros el eco, la imagen, el referente polar de sí mismo. Dice Lersch que «la tendencia a la convivencia se manifiesta en la busca de contacto, en los esfuerzos para establecer la comunicación psíquica con otros, activa y pasivamente». La importancia que para el desarrollo individual tiene la tendencia a estar con otro se deduce del hecho de que la apropiación de los nutrientes de la vida psíquica –saberes, creencias, ideales, lengua, conductas, tradiciones– los obtiene el hombre principalmente, aunque no exclusivamente, por inmersión, por impregnación en esa papilla afectivo-cognitiva que es el glacis social. La

sociedad se constituye mediante la comunicación. Un montón de gente no es una sociedad, sino un conjunto de seres aislados; lo que a éstos los configura como sociedad son los lazos recíprocos que se establecen entre ellos, la búsqueda de contacto, la imagen que de sí mismos reciben reflejada en los otros. Mediante la comunicación cada ser convierte al otro en polo de su propia existencia. Un hombre no puede existir sin otro hombre, sin «estar con otro hombre».

Un nivel más profundo de la tendencia que trasciende el yo individual es la vivencia de ser con otro. La manifestación más genuina del ser con otro es el amor. El individuo encuentra su verdadero sentido rompiendo las barreras de su aislamiento para encontrar su auténtica realización personal en la comunicación con otro.

El otro es el referente de mi propia perfección como persona. En la frase orteguiana «yo soy yo y mi circunstancia», mi «circunstancia» es el otro, sin cuya presencia y concurso soy un yo fallido, incompleto, que encuentra en el ser amado la complejión de mi propia carencia, mi otra mitad. El mito del «andrógino» que Platón expone en el parlamento de Aristófanes en *El Banquete*, explica de forma original y excitante la búsqueda y unión con el otro como fundamento del amor. En la primitiva naturaleza de los hombres, había un género que participaba de lo masculino y femenino: «tenía cuatro brazos, piernas en número igual

al de los brazos, dos rostros sobre un cuello circular, semejantes en todo, y sobre éstos dos rostros, que estaban colocados en sentidos opuestos, una sola cabeza; además, cuatro orejas, dos órganos sexuales y todo el resto era como se puede uno figurar por esta descripción». Seres fieros y arrogantes, atentaron con-

tra los dioses, por lo que fueron castigados por Zeus seccionándolos en dos. «Más una vez que fue separada la naturaleza humana en dos, añorando cada parte a su propia mitad, se reunía con ella. Se rodeaban con sus brazos, se enlazaban entre sí, deseosos de unirse en una sola naturaleza, y morían de hambre y de inanición general, por no querer hacer nada los unos separados de los otros... Desde tan remota época, pues, es el amor de los unos a los otros connatural a los hombres y reunidor de la antigua naturaleza, y trata de hacer un solo ser de dos y curar a la naturaleza humana». La «media naranja» es algo más que una sentencia acuñada por el pueblo de que la pareja no es un encuentro azaroso o circunstancial, que se da a veces y por casualidad; por el contrario, es la expresión afortunada de que el amor es la

búsqueda de otra mitad «en» y «con» cuya unión se encuentra a sí mismo uno, completo, pleno, acabado.

Desde esta perspectiva, el hombre adquiere su plenitud, no desde la soledad de su yo individual, sino cuando se contempla frente a un tú, «contigo». Cuando se casó mi hijo Óscar, les decía a él y a su mujer: «Lo más hermoso del matrimonio es que dos personas, fundidas en una sola, siguen siendo una y dos al mismo tiempo. Esto quiere decir que el crecimiento y la felicidad de cada uno de vosotros no son independientes y separables del crecimiento y la felicidad de la pareja como tal que formáis... En cuanto a la

realización de los dos como pareja, el matrimonio es ante todo la unión de dos personas, una unión para enriquecerse mutuamente, la una desde la otra, la una con la otra».

La tercera forma de vivir la comunicación del individuo hacia los demás lo marca la dimensión «ser para otro». En una primera

El individuo encuentra su verdadero sentido rompiendo las barreras de su aislamiento para encontrar su auténtica realización personal en la comunicación con otro. El otro es el referente de mi propia perfección como persona.

aproximación, el yo traspasa los límites de la individualidad para dirigirse a los demás más allá de la tendencia a la asociación impuesta por la necesidad de estar con otro, o al imperativo de ser con otro para crecer con él en comunidad; el ser para otro es la forma de comunicación entendida como ayuda y amor al prójimo, filantropía y altruismo; *humanitas*, la llamaba Cicerón. El hombre entiende que hay una realidad supraindividual de cuyo crecimiento y progreso es corresponsable, y lo es porque fuera de esta realidad no se identificaría a sí mismo ni siquiera como individuo. Esta realidad colectiva está formada por las comunidades vitales, la familia, el grupo, el pueblo, la patria, la humanidad incluso. La entrega a ellas no es sino el *justum tribuere* de la ética natural. De la misma forma que el ser viviente desaparecería sin el alimento biológico, la comunidad, el grupo, la sociedad como tal desaparecerían sin esa responsabilidad de cada uno de sus miembros para con ella en forma de: transmisión, conservación y creación de ideales, creencias, modos de vida, que constituyen el *volkgeist*, el espíritu de cada colectividad vital, que permite al grupo y a sus miembros identificarse a lo largo del tiempo.

Pero incluso, más allá de este amor al prójimo, en cuya entrega el individuo encuentra las claves y el sentido de su existencia, el «ser para otro» es capaz de entregarse a una donación gratuita de sí mismo, virtud inútil de la entrega, ofrenda sin contrapartida, «puro modo de ser que, como el Sol, brilla igualmente para todos los hombres, buenos o malos, y sobre todas las cosas», como dice Aranguren. El ser para otro es el regalo que hacen ciertos hombres a sus congéneres para hacer este mundo más habitable.

Una forma privilegiada de ser para otro se adquiere en la comunicación educativa. Bien es cierto que la enseñanza, en la medida en que ha perdido el carácter de «profesión» para convertirse en una «ocupación», y los maestros y profesores en enseñantes, ha pervertido su profundo significado vocacional y sacerdotal de entrega, regalo, don, para transformarse

en una pura transacción comercial: *do ut des*. Sin embargo, vamos a pensar que todavía quedan maestros, para quienes darse a los demás es una forma de crecer ellos mismos. *Docendo discitur* decían los clásicos; enseñando se aprende. Kant lo expresa de forma contundente cuando afirma que «nadie puede llamarse verdaderamente hombre que no haya sido solidario en la formación de otro». El hombre no alcanza su plenitud humana mientras no colabora en la humanización de otro; hasta entonces es un ser enclaustrado en sí mismo, recluso en su mismidad, estéril. Sólo en la comunicación, en la transitividad afectiva y cognitiva, el hombre da fruto, es fecundo, y en consecuencia alcanza la plenitud de la humanidad.

No siempre se ha entendido la comunicación como un enriquecimiento mutuo. Antes al contrario, el existencialismo defendía el «ser para sí» y, en consecuencia, la incomunicación, como una forma de conservar la riqueza interior. Si «la mirada del otro me objetiva», me convierte en objeto, como decía Sartre, la única manera de asegurar mi condición de sujeto es el aislamiento del otro. El ser para sí del existencialismo desemboca en la incomunicación como forma de conservar la subjetividad, el sí mismo. El humanismo en general, y el humanismo cristiano, en particular, han significado un mentís rotundo al existencialismo, al entender que el ser para otro es la forma absoluta de enriquecerse como persona. «No se ha hecho la luz para colocarla debajo del celemín, sino para sacarla fuera y que alumbré toda la casa».

No menos hermosa es la frase de Nebrija sobre el maestro: «El maestro es como la vela que alumbrando se consume». No quiere decir que la vela se agote, se acabe, se destruya mientras alumbrá, sino que alcanza su plenitud cumpliendo la finalidad para la que fue hecha, alumbrar, iluminar a sus alumnos con su saber, con su ejemplo, con su vida, siendo para otros.

2. Comunicación educativa y comunicación democrática

Hasta aquí hemos visto progresar las tendencias transitivas de la comunicación huma-

na con su entorno desde las formas elementales de la asociación, hasta las más complejas y elevadas de la relación comunitaria, como son las de amor al prójimo y la entrega a los demás, una de cuyas manifestaciones relevantes es la educación. En relación con la educación, se ha extendido últimamente una idea que me parece necesario comentar a estas alturas de mi intervención. Se trata de que la comunicación educativa requiere una relación horizontal entre los sujetos de la comunicación. Veamos.

La educación es, en primer lugar, una acción que se establece entre dos términos, a los que los escolásticos llamaban: término *a quo*, desde el que se inicia la acción, y el término *ad quem*, que es quien la recibe. Por lo tanto, la acción es algo que está principiativamente en el término *a quo* y terminativamente en el término *ad quem*. Pero toda acción soporta una relación. En el caso de la educación la relación puede adquirir la forma de igualdad o de subordinación. Las relaciones horizontales maestro-alumno no son sino la transposición a la educación no tanto de la igualdad política entre las personas que constituye el soporte de los regímenes democráticos, sino de la igualdad social que promueve el socialismo marxista. De esta suerte, hemos visto desaparecer de las relaciones sociales –familia, trabajo, comunidad, escuela– los valores de respeto, consideración, obediencia, porque representaban una ética opresiva y despótica que había que sustituir por la ética de la igualdad, de la uniformidad, del compañerismo. El *tú* ha sustituido al *usted* en el trato del alumno al profesor, del empleado al cliente, del operario al superior. En los departamentos universitarios las decisiones, sean relativas a planes de estudio, contratación de profesores, inversión en medios de investi-

gación, se toman en plano de igualdad por profesores, alumnos y personal de administración y servicios.

La igualdad a ultranza, en materia de educación al menos, ha conducido a una situación altamente preocupante, como es la pérdida del sentido de la medida, al llevar el concepto de homología intelectual y social a campos y actuaciones que son ontológicamente incompatibles. Tanto si concebimos la educación en un sentido muy restrictivo como transmisión de conocimientos, valores y actitudes, cuanto en el sentido más moderno de orientación, conducción y guía para la autodirección del aprendizaje, la relación entre profesor y alumno es necesariamente de desigualdad, desequilibrio, superordinación. «La igualdad republicana no es uniformidad», ha dicho recientemente Claude Allègre, ministro francés de Educación, socialista por más señas. La igualdad del ser humano en dignidad, ante la ley, en derecho a voto, a la educación, al trabajo, etc., no puede extrapolarse a otros campos de la vida y la actividad humana: ni los peones son iguales que los técnicos, ni los hijos que los padres, ni los alumnos que los profesores. Si el maestro tiene que dirigir, guiar, informar al alumno, no puede estar al mismo nivel, tiene que ver más lejos, ir delante, avistar el horizonte desde una posición más elevada. Al fin y al cabo, ese plus de superioridad es el que desde la raíz sánscrita

No siempre se ha entendido la comunicación como un enriquecimiento mutuo. Antes al contrario, el existencialismo defendía el «ser para sí» y, en consecuencia, la incomunicación, como una forma de conservar la riqueza interior.

me_g, pasó al *magister* latino y al *maestro* actual. Superioridad que está presente en todas las descripciones de la personalidad del maestro: superioridad de ciencia, superioridad de vida, superioridad de gobierno. Esa idea de que el maestro tiene que ser amigo de sus alumnos contradice la esencia misma del magisterio. La amistad implica compartir senti-

me_g, pasó al *magister* latino y al *maestro* actual. Superioridad que está presente en todas las descripciones de la personalidad del maestro: superioridad de ciencia, superioridad de vida, superioridad de gobierno. Esa idea de que el maestro tiene que ser amigo de sus alumnos contradice la esencia misma del magisterio. La amistad implica compartir senti-

mientos, afectos, actividades lúdicas o sociales en términos de igualdad. El magisterio exige dirección, conducción, ejemplo, que no pueden darse metafísicamente desde la igualdad, y mucho menos desde esas relaciones progresistas que contemplan a profesores y alumnos como amigachos, colegas, compadres, camaradas. La comunicación educativa tiene que ser necesariamente vertical, lo que no quiere decir que sea unidireccional. La comunicación educativa, como cualquier otra comunicación es de ida y vuelta, bidireccional, pero cada una desde el tipo de relación que sustenta la acción del término *a quo* y del término *ad quem*. Ambos términos pueden ser intercambiables en la amistad, en el amor, pero no en la educación.

3. La comunicación con lo trascendente

No quedaría completa esta intervención, si desde mi posición de creyente no afirmara que existe una última y definitiva forma de tendencia transitiva que es la de *ser para Dios*. Las tendencias del estar con otro, ser con otro y ser para otro tienen una dimensión, digamos, «terrenal», se mueven en el plano de lo humano, del aquí y ahora, centrados en el plano vital de su existencia. Las razones que han llevado al hombre de todos los tiempos a romper los límites del sí mismo es el desasosiego y la inquietud que experimenta ante la fugacidad y transitoriedad de un tiempo efímero y un espacio bloqueado. Frente a la finitud desea lanzarse a lo infinito; frente a la temporalidad aspira a la eternidad; frente a la estrechez del yo, anhela integrarse en lo inconmensurable. Encerrado en los estrechos límites de un mundo hecho a su medida, el anhelo de saciarse de

eternidad, de plenitud, de gloria, le conduce inexorablemente al diálogo con las realidades que están más allá del mundo y del hombre.

Las formas de trascenderse a sí mismo son varias; desde el amor, ya comentado anteriormente, hasta las diversas formas del arte y la creación. Los universitarios cultivamos una parcela especial de este anhelo de trascender nuestra dimensión espacio-temporal, que es la investigación y la producción científica. El investigador que interroga al mundo a la búsqueda de explicaciones, lo que realmente está haciendo es, por una parte, ir más allá de lo circunstancial para adentrarse en lo absoluto, y por otra, persigue el oscuro deseo de dejar un producto que le sobreviva en las páginas de las revistas o en los anaqueles de las bibliotecas. «Los hombres aman sobre todo la inmortalidad», dice Platón en *El Banquete*.

Sin embargo, ni el amor humano, ni el arte, ni la ciencia, calman la sed de infinitud del hombre, que sólo se detiene ante los interrogantes absolutos: ¿quién soy?, ¿cuál es mi destino?, ¿cuál es el sentido de

mi vida? Ninguna de estas preguntas pueden responderse desde la contingencia de lo terrenal y humano, sino desde una experiencia suprarracional. Dice Kant en su *Crítica a la razón pura*: «Debí renunciar al saber para dejar lugar a la creencia». La confesión de San Agustín «Nos has creado para Ti y nuestro corazón estará inquieto hasta que no descansa en Ti» es, como dice Phillip Lersch, «la expresión de que es en la idea de Dios en donde la tendencia humana de la trascendencia busca su último horizonte».

La comunicación humana, como necesidad del hombre de traspasar los límites de la

El educador en medios de comunicación es, ante todo, educador, formador, y deberá saber en cada momento, en cada circunstancia, para cada alumno concreto, elegir el plano o nivel de su diálogo. Para ello no hay recetas; será su propia sensibilidad, su agudeza intelectual, su «vis pedagógica» la que le permitirá actuar.

propia individualidad, va recorriendo en un diálogo ascendente la convivencia con sus congéneres, la comunidad o participación en usos, valores y cultura de su grupo, y la comunión expansiva o entrega a los demás. Pero por muy admirable y prodigiosa que sea esta sociedad de progreso, de tecnología, de logros científicos sin precedentes, no deja de ser una sociedad hecha por el hombre y a la medida del hombre, porque, como dice Heidegger, un hombre que es el centro del mundo no puede tener grandeza, ya que la grandeza apunta más allá del hombre.

Sin embargo, su deseo de trascendencia se ve amenazada –como dice Rof Carballo– por dos logros terribles de la vida moderna: la felicidad egocéntrica y la seguridad; terribles porque le excluyen de la grandeza. Al anunciar la muerte de Dios, Nietzsche pudo hacer esta tremenda profecía: «Vendrá el tiempo en el cual el hombre ya no lanzará la flecha de su aspiración más allá del hombre». ¿En qué medida el hombre de hoy ha renunciado a la eternidad, al amor infinito, a la santidad, a la gloria?, ¿es el amor un simple problema de química?, ¿son las estrellas y el cielo una simple cuestión de meteorología?

Prefiero un sacrificio por amor, un mundo donde soñar, unas estrellas que mirar en lo alto, unos caminos que llevan al «finis terrae». Dentro de unos días, M^a Pilar y yo vamos a reanudar la parte del Camino de Santiago que dejamos pendiente el año pasado. Sus piedras, sus cielos, sus fatigas, sus ansias, son las palabras de nuestro diálogo, de nuestra comunicación con una realidad esencial, fundamental, que de verdad satisface, colma, sacia la aspiración irrenunciabile del ser humano de ser más, de trascender lo pequeño, de fundirse en lo absoluto.

Todos los que nos dedicamos de una u otra

forma a la comunicación, y sobre todo los educadores en medios de comunicación, más allá de los recursos materiales o instrumentales que utilizamos, tenemos el inexorable deber de desvelar a nuestros corresponsales los diferentes planos de la comunicación. El educador no es un mero «enseñante neutral de lo objetivo», porque como decía Neuman «no hay pedagogía neutra, porque o no es neutra o no es pedagogía». El educador en medios de comunicación es, ante todo, educador, formador, y deberá saber en cada momento, en cada circunstancia, para cada alumno concreto, elegir el plano o nivel de su diálogo. Para ello no hay recetas; será su propia sensibilidad, su agudeza intelectual, su *vis paedagogica* la que le permitirá actuar en función del bien superior del alumno, que es lo que la sociedad y su propia vocación docente le exigen. Este espíritu lo ha encarnado a lo largo de su dilatada y fructífera vida docente, Francisco Guzmán, el primero en recibir el «Premio Comunicar». Aunque el listón lo ha puesto él demasiado alto, los que le vamos a seguir no tenemos que preguntarnos por la altura, sino por hacer todo lo posible por alcanzarlo. Francisco Guzmán plantea un serio problema para el futuro: de un lado para los que vamos a ocupar los puestos siguientes, que aunque no seremos recordados como él, sí va a ser el punto de referencia, el ejemplo, el maestro a imitar; pero también, se lo ha puesto difícil al propio Grupo Comunicar, porque, dadas sus cualidades, su prestigio, su trayectoria, cualquier otro candidato que le siga significará un paso atrás en su *ranking* de calidad. Personalmente, a la vez que agradezco al Grupo Comunicar elegirme para este premio, pido perdón a Francisco Guzmán porque mi nombre figure tan próximo al suyo.

• **Óscar Sáenz Barrio** es catedrático de Didáctica de la Universidad de Granada.

Reflexiones desde el butacón



Hermeneutas todos. El círculo del investigador

Héctor Borrat
Barcelona

Los periodistas comparten con sus lectores un repertorio de capacidades y prácticas de comunicación humana necesarias para conocer la realidad y convivir libre, racional y responsablemente en ella. Escogiendo a la interacción como categoría clave, este artículo presenta, en dos partes, a la comunicación personal y grupal como dimensión constitutiva –y por tanto insoslayable– de la comunicación de masas mediante la exploración de los itinerarios abiertos por el círculo del investigador y el cuadrado de la comprensión interpretativa y la explicación causal.

Si entendemos por *comunicación* toda interacción social mediante el intercambio de mensajes, la *comunicación humana* (CH) considerada en su sentido amplio como cualquier proceso de comunicación entre personas es dimensión constitutiva, y por lo tanto insoslayable, necesaria, de la *comunicación de masas* (CM). En el presente artículo haré algunas propuestas a partir de esta afirmación primera dirigidas a la *educación en medios de comunicación de masas* (EMCM).

Interacción didáctica que despliega una red de CH entre sus profesores y sus alumnos, la EMCM tiene que ocuparse de una vastísima red de CH entre productores, emisores y receptores de mensajes mediáticos para entrar y avanzar, precisamente, en el conocimiento y el análisis crítico de la CM. La *producción* y la

emisión de mensajes mediáticos exige un proceso siempre abierto de CH personal y grupal entre quienes tienen la propiedad y/o ejercen el control de los medios y entre los *autores* de los mensajes emitidos, los *actores* que pasan a ser personajes de las tramas narradas y argumentadas, las *fuentes* de los datos y los significados generadores de esas tramas y los *lectores* que reciben y reinterpretan los *textos* publicados en la prensa o emitidos por la radio o la televisión. La *recepción* de mensajes mediáticos destaca la frecuencia y la intensidad de la CH que provocan entre los lectores. Y los *mensajes* mismos se concentran casi siempre en la narración y la argumentación de *interacciones* de CH entre los personajes de las tramas narradas y argumentadas, necesitando la CH autores-lectores para que la comunicación se realice.

Sí podemos hablar, así, de una influencia de la CH sobre la CM tan importante como la influencia que ésta ejerce sobre aquélla, tendremos que buscar una categoría que, impulsando al análisis conjunto de ambos tipos de comunicación, refuerce los itinerarios ya abiertos por la EMCM.

1. Para un lector reflexivo, crítico, interactivo

Para alcanzar sus importantes objetivos, la EMCM tiende a agrupar sus propuestas en función de dos modelos ampliamente divulgados: el de la *producción-emisión* y el de la *recepción-efectos* de mensajes mediáticos.

- El *modelo de la producción-emisión* se basa en una fecunda simulación: asigna al alumno el rol profesional de *autor*, haciéndole recorrer los principales eslabones de «la cadena de la noticia» (Schulz, 1995), desde la construcción del comúnmente llamado «hecho noticiable» hasta su comunicación pública como relato informativo, pasando por la búsqueda de datos en las fuentes, la selección y la jerarquización de los datos logrados, la planificación y redacción del texto de acuerdo con las pautas marcadas por el correspondiente género periodístico. Cada alumno ha de realizar estas tareas como si fuese un profesional de los medios.

- El *modelo de la recepción-efectos* apunta a una situación accesible a todos: atribuye al alumno el rol de *lector interactivo, crítico, responsable*, de textos públicamente comunicados por los medios. Le confiere destrezas para hacer entonces en otra clave, de manera reflexiva, analítica, crítica, las lecturas que venía haciendo espontáneamente día a día de los mensajes mediáticos recibidos.

El foco sobre la CH cambia según el modelo elegido. Recae, en el primero, en las interacciones que ligan a los autores entre sí, y con las fuentes, y con los actores sociales que pasan a ser personajes de la actualidad narrada y comentada. Destaca, en el segundo, las interacciones lectores-autores, lectores-lectores, lectores-terceros (que no son ni autores ni otros lectores). Encontramos así, en el primer

modelo, un conjunto de interacciones comunicativas en gran parte exigidas, organizadas y controladas por la correspondiente organización periodística, y en el segundo, un conjunto de relaciones espontáneas, libres, que alcanzarán mayor o menor frecuencia e intensidad según cada caso.

Lejos de entrar en contradicción, estos dos modelos son no sólo compatibles sino incluso *complementarios* porque:

- Entre periodistas y lectores se va tejendo, de manera continua, una trama muy compleja y cambiante de interacciones.

- Al rol de periodista se acumula, siempre, el rol de lector de textos producidos por sus colegas, interesado en conocer, comparar y evaluar su propia producción con la de ellos y en usar a los textos de sus colegas como fuentes de datos, de ideas, de significados, de interpretaciones.

- El rol de lector, cuando se ejerce de manera reflexiva y crítica, exige «ponerse en la piel» del autor de los textos que se está leyendo para comprender las asignaciones de significados y sentidos, las motivaciones, los objetivos, las estrategias, las razones o las sinrazones de los autores respectivos y evaluar sus resultados.

La articulación, o no, de los dos modelos esquematizados dependerá, creo, de la composición del grupo al que se dirija la EMCM. Si se trata de alumnos con vocación de periodistas, la aplicación de los dos modelos parece en todo caso necesaria. Si, en cambio, los alumnos tienen otra vocación, habría que decidir en cada caso si nos conviene mantener la aplicación conjunta o si, más bien, habría que aplicar sólo el segundo modelo. El primer modelo exige, en efecto, ciertas capacidades para ejercitar la «imaginación periodística» y para redactar textos que encajen en los géneros correspondientes que no hay que dar por supuestas en alumnos vocacionalmente inclinados hacia otras opciones profesionales. El segundo modelo, en cambio, reclama capacidades exigibles a todos los alumnos imaginables, fuere cual fuere su edad, su vocación y su nivel educativo: todos ellos, más todavía, todos no-

sotros necesitamos adiestrarnos en el análisis comparativo y crítico de textos mediáticos. Por una razón notoria: porque todos estamos viviendo en una sociedad donde la CM ocupa un lugar clave para nuestro conocimiento de datos y de significados acerca de la realidad y por tanto para movernos racional y libremente por la red amplísima de nuestras interacciones de CH.

Sin duda, algunos de esos datos y significados pueden llegarnos de otras fuentes. En primer lugar, nosotros mismos: cuando surgen de una experiencia personal, de nuestra participación en una interacción social o de nuestra observación directa de ella. En segundo lugar, ciertas fuentes institucionales (educativas, gubernamentales, partidistas, religiosas) que con mayor o menor frecuencia optan por comunicarse directamente con nosotros. Pero más allá de estas dos situaciones, en su mayor parte y con la mayor frecuencia los datos y significados nos son proporcionados por la CM. Tanto cuando proceden inicialmente de ciertas instituciones (como las nombradas) que se valen de los medios para hacérselos llegar como cuando proceden autónomamente de los medios mismos.

En el presente artículo me limitaré a formular algunas propuestas para avanzar en las aplicaciones del segundo modelo a uno de los campos primordiales de la CM: la comunicación periodística. Es decir, ese tipo de CM que, mediante textos publicados o emitidos, nos comunica datos y significados acerca de algo nuevo que acaba de ocurrir, está ocurriendo o está a punto de ocurrir en la realidad social, política, económica, cultural (McNair, 1998). Pero aunque prescindamos aquí del primer modelo, no por ello vamos a dar la espalda a las prácticas y los

saberes de los autores de mensajes mediáticos. Al contrario: necesitamos percibirlos pero desde el otro ángulo, el más amplio: el de los lectores críticos. Para descubrir entonces hasta qué extremos esas prácticas y esos saberes profesionales, reinterpretados desde la teoría social, nos permiten afirmar que los autores de textos para la CM comparten con sus lectores –y más ampliamente todavía, con todos los actores sociales– un repertorio de capacidades y prácticas de CH necesarias para cualquier actor social que –fuere cual fuere su vocación y su profesión– necesite conocer la realidad para vivir y convivir libre y responsablemente en ella.

Todos estamos
viviendo en una
sociedad donde la
comunicación social
ocupa un lugar
clave para nuestro
conocimiento de
datos y de significa-
dos acerca de la
realidad y por
tanto para mover-
nos racional y libre-
mente por la red
amplísima de nues-
tras interacciones
de comunicación
humana.

2. Observar, inferir, imaginar, sospechar

Propongo la *interacción* como la categoría clave para mostrar y demostrar la existencia de estas capacidades y prácticas de CH compartidas por todos. Compartidas –aclaro– tengamos o no conciencia de ellas:

- En nuestras actitudes espontáneas frente a nosotros mismos y a los otros actores con quienes estamos en interacción.
- En nuestras actitudes reflexivas como lectores críticos de textos mediáticos (y de muchos otros).
- En las actitudes reflexivas de los autores de estos textos.

Centrándonos en la interacción, ponemos pues en primer plano actitudes compartidas por todos los actores del sistema social, fuere cual fuere su nivel educativo y su campo de actuación: actitudes que tenemos que tomar todos a lo largo de nuestras vidas.

La interacción social aparece con el segundo de los dos tipos de comportamientos humanos discernibles en cualquier sistema

social, que muy esquemáticamente caracterizaré de la siguiente manera:

- Comportamientos no intencionales de uno, dos o más actores sociales que podemos conocer y narrar sobre la base única de los datos empíricos que logramos por nuestra observación directa o por mediación de otros –como los medios de comunicación– que actúan respecto de nosotros como fuentes. Se trata de comportamientos no intencionales, como nacer, sufrir un accidente, morir. No llegan a ser acciones ni por lo tanto interacciones.

- Comportamientos intencionales: acciones de uno, dos o más actores que podemos conocer y narrar sobre la base doble de los datos empíricos y los conocimientos inferidos. La observación empírica de los comportamientos sigue siendo necesaria pero ya no nos es suficiente: tenemos que ligarla con nuestra indagación de la subjetividad de los actores.

Puesto que es subjetivamente que los actores confieren a estos comportamientos intencionales que llamamos *interacción* una orientación consciente, un propósito, una intención, un objetivo, pasa a ser decisivo entonces averiguar cómo interpreta cada actor la interacción social en la que está involucrado, qué objetivos se propone y qué medios utiliza para alcanzarlos. Y para ello, tenemos que interpretar las interpretaciones que cada actor hace de la interacción. Tenemos que inferir, imaginar, proponer hipótesis no verificables empíricamente.

Ni siquiera podemos basarnos en lo que el actor dice de sí mismo, ni siquiera podemos dar por seguro que su verdadera interpretación de la interacción coincide con la interpretación que nos comunica o que comunica a otros.

Porque la declaración puede ser ocultación o engaño, y no revelación. Y porque muchas veces la interpretación que un actor nos comunica, o comunica a otros, incluso si es sincera y verdadera, entra en contradicción con las interpretaciones que hacen otros actores de la misma interacción.

La *hermenéutica* –como llamaban los griegos al «arte de interpretar»– nos exige *inferir, imaginar, sospechar*. Necesitamos interpretar los comportamientos, las declaraciones y los silencios de los actores en función de los significados que –imaginamos, sospechamos– quisieron en verdad conferirles. Articulamos así lo empíricamente observable con lo razonablemente inferido, lo verificable y verificado con lo tan sólo imaginado o sospechado.

Estrictamente, para conocer y narrar la interacción, tendríamos que interpretar a cada uno de los actores que participan de la interacción, y más todavía, interpretar sus respectivas interpretaciones: los significados y el sentido que cada actor atribuye tanto a sus propios comportamientos como a

los de los otros y a la interacción misma. Irrumpe la «doble hermenéutica» (Giddens, 1976; Hollis, 1994): interpretar una interpretación. Cada uno interpreta a las interpretaciones de los otros con quienes está en interacción, al mismo tiempo que es interpretado por ellos.

La investigación social e histórica en todos sus tipos –nos recuerda Giddens– pide la comunicación, de algún modo, con las personas o colectividades que son objeto de la investigación. Y de ahí viene un problema añadido que –afirmo por mi parte– el periodista y el lector crítico comparten con el sociólogo: los conceptos sociológicos que se refieren a una con-

La hermenéutica –como llamaban los griegos al «arte de interpretar»– nos exige inferir, imaginar, sospechar. Necesitamos interpretar los comportamientos, las declaraciones y los silencios de los actores en función de los significados que –imaginamos, sospechamos– quisieron en verdad conferirles.

ducta significativa, es decir, a una conducta en la que los conceptos utilizados por los propios actores son un medio por el cual se realiza la interacción, tienen que recoger las diferencias de significado que resultan relevantes para esa interacción pero no están obligados de modo alguno a incluir las mismas diferencias en su propia formulación. Tal es el significado de la doble hermenéutica en la construcción de metalenguajes teóricos en sociología y –añado– de metalenguajes periodísticos en CM. El hermeneuta tiene que conocer los conceptos que los actores de la interacción noticable utilizan en sus propias interpretaciones pero no está obligado a reproducirlos en su propia narración o argumentación.

3. Comprender interpretativamente, explicar causalmente

Si –como afirmábamos, tratándose de la interacción– la observación empírica de los comportamientos está necesariamente ligada a la indagación de la subjetividad de los actores que les asigna un propósito, una intención, un objetivo, ¿cómo podemos, cómo puede un actor social –sea el autor o el lector, el profesor o el alumno, o cualquier otro– conocer la naturaleza y los contenidos (pensamientos, imágenes, sensaciones, emociones) de lo que está fluyendo en las mentes de los otros? (Smelser, 1997). ¿Sobre qué base (observación, imputación, empatía, proyección) hemos de inferirlos y atribuirles determinados contenidos y no otros?, ¿cómo puede confiar en conocimientos tan frágiles, fundados tan sólo en sus inferencias, su imaginación y sus sospechas?, ¿qué influencia ejerce su propia mente sobre las de los otros, y a la inversa, qué influencia recibe su mente de las de los otros?, ¿sobre qué bases cada uno de los interactuantes conoce y toma en cuenta las mentes de los demás interactuantes?

Recordando las propuestas pioneras de Wilhelm Dilthey, los hermeneutas cultivados encuentran una de las respuestas posibles en una acepción del verbo *comprender* que ha ido ganando cada vez más adeptos en la teoría

social. Comprender cómo, precisamente, revivir los estados mentales de los otros, inferidos por analogía con nuestras propias experiencias. Pero el mismo Dilthey también dio, más tarde, una segunda acepción del mismo verbo: comprender como «objetivaciones de la vida», en un marco objetivo de significados humanos, en el cual hay que *contextualizar*, tomando muy en cuenta el lenguaje y el clima cultural en el que viven los actores. Convendrá tener muy presente también esta segunda acepción como manera de encauzar y controlar nuestra exploración de la subjetividad de los otros. Nuestra hermenéutica será, sin duda, mucho más plausible si, en lugar de quedar anclada en la exploración de subjetividades, rumbea hacia su contextualización.

Max Weber privilegió tanto al comprender en el sentido de «ponerse en la piel» de los otros que lo incluyó en su propia definición de la sociología como una ciencia que quiere *comprender interpretativamente* la acción social para, a partir de ahí, *explicar causalmente* su curso y sus efectos. Lejos de aparecer en solitario, la exploración de subjetividades queda ensamblada así con la explicación de lo perceptible. La sociología interpreta y comprende significados y explica acontecimientos que se desarrollan en el tiempo. Más aún, interpreta para poder explicar. Prepara, por la interpretación, la explicación causal. Lógicamente, pues, la comprensión precede a la explicación.

Nuestros ejercicios de hermenéutica, ¿realizan efectivamente esta –rigurosa, esclarecedora– articulación con lo empírico y verificable o se quedan tan sólo en la –más «fácil» y «divertida»– exploración de subjetividades?

4. Narrar, argumentar

La *interacción* se nos presenta, entonces, como:

- *Comportamientos* perceptibles en su exterioridad, pero caracterizados por una intencionalidad –propósitos, objetivos, significados, sentido– que no es perceptible por situarse en la *subjetividad* de cada actor y que, por lo tanto, reclama a todos los interactuantes

una atribución de propósitos, objetivos, significados y sentido al comportamiento intencional de cada actor, algo que cada uno puede hacer respecto de sí mismo por *introspección*, autoanálisis, autorreflexión, pero que solamente puede hacer respecto de los otros de manera tentativa, hipotética, por *comprensión*, como si uno mismo, «poniéndose en la piel de los otros», se convirtiera en explorador de subjetividades ajenas (que en parte uno se representa, se imagina o sospecha a partir de lo que le revela su introspección), de todo lo cual resulta una necesidad, compartida con todos los interactuantes, de ir diciéndose a sí mismo una narración hipotética de las tramas posibles, imaginadas o sospechadas de la interacción, realizando así, él y cada uno de los interactuantes, una interpretación de la interacción, que puede diferir de uno a otro actor y que en cualquier caso resulta tentativa, falible, no verificable empíricamente pero, al mismo tiempo, necesaria para vivir en sociedad: y puesto que todos vivimos en sociedad. Todos somos hermeneutas –silvestres o cultivados– en interacción, es decir, en una doble hermenéutica que nos hace intérpretes de otros intérpretes de una misma interacción.

Destacamos así, a la vez, la precariedad y la necesidad de la hermenéutica. Nunca podremos saber, entre varias interpretaciones posibles de una misma interacción que se nos ocurren o que nos comunican otros, cuál será la exacta, porque tratándose de subjetividades sólo nos cabe imaginar, sospechar, señalar hipotéticamente a una interpretación como la más plausible, pero sin poderlo demostrar ni convalidar empíricamente. Ello, no obstante, por más frágiles e hipotéticas que inevitablemente sean esas interpretaciones, todos necesitamos de ellas, tanto para entender a los otros como para entendernos a nosotros mismos y actuar en consecuencia.

Destacamos asimismo la narratividad como manera de realizar la hermenéutica: la narración hipotética de las tramas posibles, imaginadas o sospechadas. Si nos analizamos introspectivamente podemos comprobarlo:

imaginamos a la interacción en el tiempo con un comienzo, un desarrollo y uno, dos o más desenlaces posibles. Hacemos espontáneamente, muchas veces, en el nivel microsocioal de nuestra vida cotidiana, un ejercicio de la imaginación y la sospecha similar al que en el nivel macrosocioal practican los estados mayores, los gobiernos o las cúpulas empresariales cuando imaginan o simulan diferentes guiones alternativos para los mismos actores conflictivamente enfrentados. Y nos narramos esas tramas posibles a nosotros mismos para, comparándolas, optar por la que nos parece más favorable.

Ya en nuestras propias maneras de imaginarnos subjetividades interconectadas hay, pues, una sucesión temporal y una estructura de comienzo-desarrollo-desenlace, una trama que puede contarse de infinitas maneras, desde diferentes puntos de vista. Como dice Prince: congruente con su etimología (en latín: *gnarus*: conocedor, experto, derivada del indoeuropeo *gna*, conocer), la narrativa es en la interacción –como será en el texto periodístico y en su lectura– un modo de conocer. No es mero reflejo de la realidad sino construcción a partir de los datos que poseemos sobre ella y que seleccionamos y jerarquizamos al conferirles significados: al intentar comprender a las acciones y a los actores. Al mostrar cómo ciertos hechos aislados pueden combinarse como una estructura significativa y al dar su propia forma de orden y coherencia a una realidad posible, la narración proporciona modelos para transformar la realidad, media entre lo que es y lo que podría ser. Al instituir diferentes momentos y conectarlos entre sí, al descubrir pautas en secuencias temporales, la narración hace su lectura del tiempo y nos enseña cómo leerlo. La narración es, en definitiva, «la estructura y la práctica que ilumina a la temporalidad y a los seres humanos como seres temporales».

La *hermenéutica* –como llamaban los griegos al «arte de interpretar»– nos exige *inferir*, *imaginar*, *sospechar*. Necesitamos interpretar los comportamientos, las declaraciones y los silencios de los actores en función de los signi-

ficados que –imaginamos, sospechamos– quisieron en verdad conferirles. *Argumentar* sobre esa trama narrada vendrá simultáneamente, como parte de esa narración, o posteriormente, a partir de ella pero en continua referencia a ella.

Pero es la narración la que ocupa un estatus impar en la vida nuestra en sociedad: construye tramas y temas, abre el camino a la argumentación y a nuevas narraciones y argumentaciones sobre esa trama, interpreta, asigna significados y sentido. Muchas veces, narración y argumentación terminan en nuestra propia subjetividad: CH intrapersonal. Otras veces, las proyectamos hacia otros: CH interpersonal. Pero muchas veces son los medios los que las proyectan hacia sus audiencias: CM.

Los *saberes profesionales* no se refieren a la interacción, ni a los desarrollos que acabo de exponer en función de ella. Prefieren hablar, lisa y llanamente, de hechos noticiables. Los muestran seleccionados, documentados, narrados y en muchos casos también comentados en función de los géneros y de las normas y las prácticas de la profesión periodística.

Pero, ¿qué tipos de hechos noticiables generan esos temas de la actualidad si los consideramos en función de la categoría escogida?

Los dos tipos ya descritos: los comportamientos no intencionales y esos comportamientos intencionales que llamamos acciones, interacciones. Ambos tipos nos han permitido distinguir, desde la teoría social, lo que los saberes profesionales dejan en la sombra. El orden en que los he expuesto coincide con el orden de frecuencia creciente con que aparecen en los medios. También en la CM, pues, la interacción

noticiable ocupa el lugar central. Es el «hecho noticiable» más frecuente, más tratado, más destacado. Y también en CM comprobamos, una vez más, la necesidad y la precariedad de la hermenéutica y esa forma de conocimiento que es la narratividad.

Entre los autores de textos periodísticos, los *hermeneutas silvestres* constituyen, sin duda, la inmensa mayoría. Como tales, sus maneras de observar, inferir, imaginar, sospechar coinciden con las del así llamado «lector común», es decir, no ilustrado, no cultivado. Los *hermeneutas ilustrados* componen una minoría con escasas ocasiones de crecer mientras las Facultades de Ciencias de la Comunicación sigan privilegiando a los saberes profesionales y los beneplácitos empresariales a expensas de las ciencias sociales y la lucidez crítica.

La EMCM podría incrementar la demanda de autores ilustrados si forma a los alumnos como lectores tan ilustrados como valientes.

En función de este objetivo, me interesa presentar a continuación ciertos itinerarios que, precisamente por estar abiertos a cualquier actor social, nos servirán tanto para describir los trabajos del autor de los textos periodísticos como para analizar como lector estos textos y evaluar esos trabajos.

A partir de ahora, pues, pongo el foco en el autor de textos periodísticos. Seguiré identificando con el nosotros a quienes intentamos hacer de

manera responsable, reflexiva y crítica ese análisis y esa evaluación. Para nosotros, reconstruir los itinerarios que –estratégica o rutinariamente– ha recorrido el autor será una manera de seguir con nuestro análisis y nuestra evaluación.

Los hermeneutas
ilustrados componen
una minoría con
escasas ocasiones de
crecer mientras las
Facultades de Ciencias
de la Comunicación
sigan privilegiando
a los saberes
profesionales y los
beneplácitos empresariales
a expensas de las ciencias
sociales y la lucidez
crítica.

5. El círculo realidad: datos, ideas, ideología y teoría

El autor construye el tema y la correspondiente trama de su narración y argumentación recorriendo un *círculo* que señala, debajo, los *datos* acerca de la *realidad*, y arriba, *ideas* sueltas e ideas ligadas entre sí como componentes de una *ideología* o, en el nivel del hermeneuta ilustrado, una *teoría*. Circula inductivamente desde los datos de la realidad hacia las ideas, la ideología o la teoría, y deductivamente desde éstas hacia aquéllas; hace comparaciones; alterna los itinerarios inductivos con los itinerarios deductivos; construye su propia interpretación de la realidad narrándose a sí mismo y narrándola a nosotros en una interacción comunicativa.

La extensión de los itinerarios recorridos nos proporciona ya un criterio para distinguir entre dos tipos de autor en tanto que investigador de la actualidad:

- El *investigador silvestre* recorrerá sólo en parte los itinerarios, quedándose en los datos inmediatos, sin contextualizarlos en la realidad, en las ideas sueltas, sin alcanzar a la teoría, o en las ideas combinadas tan sólo como ideología.

- El *investigador cultivado* hará los itinerarios completos, enmarcando los datos en la realidad sincrónica y diacrónicamente considerada y ligando las ideas a la teoría coherente que guarde la debida correspondencia con la realidad.

La coherencia interna y la correspondencia con la realidad que puede lograr para su propio texto el cultivado faltarán en el texto del silvestre, afectado por exceso o por sobreabundancia de datos o de ideas como consecuencia de la carencia de una teoría que organice el conjunto, aunque el silvestre muchas veces lo disimule por el despliegue de sus capacidades expresivas, por incluir algún dato sorprendente, una idea brillante, o por aplicar una ideología cautivadora.

De todas maneras, fuere cultivado o fuere silvestre, el investigador periodístico tiene marcada una exigencia que le acompañará

durante todos sus recorridos: concentrar sus trabajos en la narración y/o la argumentación sobre una interacción de conflicto. La narratividad se lo exige desde siempre:

- Toda narración necesita de un protagonista,

- Todo protagonista, para serlo, necesita a su vez de un *antagonista* con quien dirimir,

- Un *agon*, una lucha: una interacción de conflicto.

Los saberes profesionales también se lo exigen, al privilegiar al conflicto como el supremo valor de un «hecho noticiable», una noticia, un ciclo informativo, un bloque o una secuencia de relatos y comentarios.

Típicamente, la noticia tiene la estructura de un conflicto: es noticia del conflicto de *A contra B*. Las noticias de «importancia» e «interés» –*hard news*– y muchas que careciendo de «importancia» son de «interés» –*soft news*– se refieren a un conflicto. Incluso cuando la interacción noticiable es de convergencia, de consenso o de alianza, esa relación existe en función del conflicto que la provoca y sobre el cual se proyecta. Toda narración y toda argumentación que se escriba a partir de la noticia de una interacción de conflicto necesita focalizarse en un protagonista y un antagonista y perfilar en función de ellos a los restantes personajes. El conflicto es básico en todo proceso de cambio social: hay conflictos positivos, controlables, no violentos, necesarios para que esta dinámica social avance en la dirección debida, y conflictos negativos, que escapan al control de los actores sociales.

En tanto que exploradores de interacciones de conflicto noticiales y narradores y comentaristas colectivos de aquellos conflictos que deciden incorporar a sus temarios, los propios MCM necesitan del conflicto para construir la actualidad y comunicarla a sus lectores. Exploran, narran y comentan conflictos negativos y conflictos positivos. Y realizan estas funciones –que influirán decisivamente sobre los trabajos y los textos de los autores– según como se vean situados ellos mismos ante la interacción de conflicto:

- Como observadores o investigadores externos, ajenos al conflicto.

- Como terceros involucrados, sea para incrementar sus beneficios a costa de los antagonistas (*tertius gaudens*), sea para incrementar su influencia ahondando la oposición entre los antagonistas (*divide et impera*).

- Como partes participantes (protagonistas o secundarias) en conflictos iniciados por ellos mismos o por otros actores.

Cuando son observadores o investigadores externos, los MCM pueden resolver rutinaria o estratégicamente la exclusión o la inclusión y jerarquización de un determinado conflicto en sus temarios. Cuando son terceros involucrados o partes participantes necesitan, en cada caso, decidir una estrategia concreta dentro de los márgenes que les dejan sus dos objetivos estratégicos permanentes: lucrar e influir. El autor ha de encarar entonces la producción y comunicación de su texto como parte de esa estrategia que otros han decidido desde la cúpula correspondiente. Si es que conoce realmente cuál es esa estrategia...

La existencia de un conflicto y la identificación del protagonista y el antagonista correspondientes, proporcionan criterios importantes para evaluar cómo ha recorrido el itinerario circular.

En nombre del *Equilibrio en la Información*, el autor de un texto de información y el MCM en el conjunto de los relatos informativos publicados o emitidos debería:

- Recibir o buscar sus datos en fuentes alineadas con el protagonista, fuentes alineadas con el antagonista y fuentes no alineadas.

- Incluir entre esos datos las argumentaciones con las que cada parte del conflicto legitima su posición e impugna a la parte contraria.

- Dar un trato indiscriminado a las partes del conflicto al convertirlas en personajes del relato informativo.

El autor de relatos informativos –que es a quien se aplica este criterio del *Equilibrio en la Información*– busca los datos en las fuentes y, una vez reunidos, los selecciona, excluyendo a unos, incluyendo a otros; jerarquiza a los incluidos en función de los rangos que asigna a los actores sociales identificados por esos datos al convertirlos en personajes de su texto narrativo o argumentativo. El tratamiento que da, en su texto, a las fuentes y a los personajes nos permitirá saber si realiza o no el equilibrio informativo exigido en todo relato informativo.

Pero la pauta de las fuentes sólo podemos aplicarla cuando el texto las incluye de manera identificada o velada, y eso sólo sucede normalmente en la prensa, no en los audiovisuales. Y en los propios relatos informativos publicados no podemos saber nunca con certeza si las fuentes son sólo las que aparecen presentadas en el texto o son más, permaneciendo otras ocultas, o son menos, al multiplicarse a una misma fuente por tantas fuentes inexistentes como fuentes veladas con distintos velos induzcan a este engaño (fenómeno muy corriente en las filtraciones). En cambio, la pauta de los personajes podemos aplicarla sin riesgos de error o engaño a todos los medios, puesto que sólo son personajes aquellos actores que efectivamente han sido incluidos en el texto.

Con respecto a las *fuentes* de los datos, nos convendrá distinguir entre las siguientes: *primarias o secundarias*, según conozcan los datos por observación o participación directa en la interacción noticiable o por mediación de otras fuentes; *profesionales o no profesiona-*

Nuestra determinación de si, en el texto que estamos analizando, existe o no el equilibrio informativo equivale a averiguar si el autor ha dado un trato indiscriminado, parejo, imparcial a aquellos actores que presenta como personajes antagónicos en su relato.

les, según sean o no profesionales de la información —como aquéllos que trabajan en agencias, en gabinetes de prensa y en los medios—; *buscadas o recibidas*, según comuniquen datos a petición del autor o se los hagan llegar espontáneamente, por iniciativa de ellas mismas; *identificadas o veladas*, según podamos conocerlas o no mediante las señales que nos proporciona o nos niega el autor; *exclusivas o compartidas*, según sirvan solamente a ese autor y su correspondiente medio o a varios autores de diversos medios; *permanentes o frecuentes o ocasionales*, según el uso que haga de ellas el autor a lo largo de sus trabajos; *alineadas o no alineadas*, según se identifiquen o no con uno u otro de los personajes que el autor presenta como antagónicos.

Con respecto a los personajes del texto, nos convendrá distinguir las maneras como los presenta, perfila, sigue y contextualiza el autor, a partir de los datos reunidos. Su decisión básica es la elección de *protagonista, antagonista y secundarios*, según las posiciones y los roles que les atribuya en la trama (que, tratándose del protagonista elegido, no tiene por qué coincidir con el actor más importante o más poderoso en la interacción noticiable: cada autor es dueño de asignar libremente ese rol a quien más le interese destacar). Pero, ¿hasta dónde llega la identificación de cada uno?, ¿sólo por sus rasgos físicos y otros datos perceptibles o también imaginados en su subjetividad?, ¿incluyendo citas o glosas de sus mensajes?, ¿contextualizados sincrónica y/o diacrónicamente?

Nuestra determinación de sí, en el texto que estamos analizando, existe o no el equilibrio informativo equivale a averiguar si el autor ha dado un trato indiscriminado, parejo, imparcial a aquellos actores que presenta como personajes antagónicos en su relato. Da por supuesto, por lo tanto, nuestra previa identificación del protagonista y el antagonista.

En nombre del pluralismo en la opinión, cambian las reglas del juego. El autor puede coincidir o no con la opinión del MCM: la pluralidad y diversidad que constituye tal plu-

ralismo tenemos que evaluarla no en cada texto o autor, sino en el conjunto de textos y autores. El MCM debería incluir las argumentaciones de autores alineados o afines a cada parte del conflicto previa o simultáneamente narrado y, de ser posible, contrastarlas mediante un debate entre esos autores, sin perjuicio de dar su propia opinión editorial, toma de posición colectiva que todavía echamos de menos en los audiovisuales.

Llegar o no a la teoría pasa a ser una cuestión primordial para distinguir entre investigadores cultivados e investigadores silvestres. Pero para comprobar esa llegada que acredita al cultivado no hemos de exigirle al autor que cite sus fuentes teóricas: alcanza con que podamos dar por supuesta su existencia a partir del rigor de su narración y/o su argumentación y de los rastros que descubramos de la teoría, sea en la estructura general del texto, sea en la estrategia narrativa o argumentativa, sea en el detalle de ciertos recursos expresivos.

Pasar por la ideología parece un recorrido inevitable tanto al cultivado como al silvestre (la así llamada «muerte de las ideologías» es una ideología). Con la diferencia de que, una vez llegado a la teoría, el cultivado puede hacer críticas a su propia ideología que el silvestre no haría.

Tendremos que considerar, en este campo de las ideologías, otra diferencia importante, la que contrapone al autor informador con el autor opinante. Los medios exigen una única línea ideológica al informador, la que le impone la jerarquía redaccional en nombre de la empresa mediática correspondiente. Y simultáneamente los medios admiten e incluso estimulan la libertad del opinante para afirmar una ideología diferente e incluso opuesta a la de la jerarquía mediática, dentro de los límites marcados por ésta. Este trato diferencial se refleja en los dos clásicos lemas del periodismo: el «pluralismo», entendido como pluralidad heterogénea en el conjunto de textos producidos por los opinantes, y el «equilibrio informativo», reclamado en cada texto y en el conjunto de textos producidos por los informadores.

Referencias

- BORRAT, H. (1989): *El periódico, actor político*. Barcelona, Gustavo Gili.
- BORRAT, H. (1993): *FerEuropa*. Barcelona, Centre d'Investigació de la Comunicació, Generalitat de Catalunya.
- BORRAT, H. (1996): «Las relaciones transparencia-secreto y otros desequilibrios», en *Trípode, I*. Barcelona, Universitat Ramon Llull.
- DÖHN, L. y KLÖCKNER, K. (Eds.) (1979): *Medien-Lexikon*. Baden-Baden, Signal-Verlag.
- FONTCUBERTA, M. (1993): *La noticia. Pistas para percibir el mundo*. Barcelona, Paidós.
- GIDDENS, A. (1976): *New Rules of Sociological Method*. London, Hutchinson.
- HOLLIS, M. (1994): *The Philosophy of Social Science. An Introduction*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HUGHES, J. (1990): *The Philosophy of Social Research*. Essex, Longman.
- MCNAIR, B. (1995): *An Introduction to Political Com-*

munication. London, Routledge.

- MCNAIR, B. (1998): *The Sociology of Journalism*. London, Arnold.
- MCQUAIL, D. (1994): *Mass Communication Theory*. London, Sage.
- MEADOW, R.G. (1980): *Politics as Communication*. Norwood, Ablex Publishing Corporation.
- NOELLE-NEUMANN, E.; SCHULZ, W. y WILKE, J. (Eds.) (1995): *Publizistik*. Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag.
- SALWEN, M.B. y STACKS, D. W. (Eds.) (1996): *An Integrated Approach to Communication Theory and Research*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- SCHULZ, W. (1995): «Nachricht», en NOELLE-NEUMANN, E.; SCHULZ, W. y WILKE, J. (Eds.) (1995): *Publizistik*. Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag.
- SMELSER, N. (1997): *Problematics of Sociology. The George Simmel Lectures, 1995*. Berkeley, Los Angeles, University of California Press.

• **Héctor Borrat** es profesor en la Facultat de Ciències de la Comunicació Blanquerna de la Universitat Ramon Llull de Barcelona.

Reflexiones
desde el botón



© Enrique Martínez-Salanova 2000 para COMUNICAR



El análisis transaccional y la mejora de las relaciones interpersonales

Salvador Camacho Pérez
Granada

Comunicarse es poner en común, compartir significados, afectos o emociones. Las relaciones interpersonales se expresan en un flujo constante de estímulos y respuestas basadas en predicciones acerca de los comportamientos de los demás. Si sonrío, espero una sonrisa, no una mueca adusta. Desde la perspectiva del Análisis Transaccional (AT), tanto los estímulos como las respuestas transaccionales proceden de uno de los estados del ego: padre, adulto o niño. La caracterización de estos estados ayuda a planear el estímulo o la respuesta adecuada para que la transacción sea complementaria es decir, no generadora de conflicto.

Más importante aún que resolver los conflictos que se plantean en las relaciones humanas, es evitarlos. Un análisis de las situaciones potencialmente conflictivas puede ayudarnos a ajustar nuestros comportamientos de modo que la relación adopte formas constructivas. Imagine estos diálogos:

- ¿Sabe usted dónde está la calle Ancha?
- Dos calles más arriba, a la derecha.
- ¿Sabe usted dónde está la calle Ancha?
- ¡Podría usted comprarse un callejero!
- ¿Sabe usted dónde está la calle Ancha?
- Un poco lejos de la estrecha.

Observe que en los tres casos, se ha enviado un mensaje (estímulo) y se ha recibido una respuesta. En el primer supuesto, a una pregunta en demanda de información se ha res-

pondido con información; en el segundo, con una admonición; en el tercero, con una broma. ¿Cuál de ellas esperaba obtener el caminante cuando hizo la pregunta? Seguramente la primera. Si así ha sido, como quiera que la respuesta es pertinente, no se ha producido ningún conflicto en esa efímera relación. Pero en los otros dos casos no existe la misma sintonía. ¿Qué ha sucedido?

Las relaciones humanas se concretan en un intercambio de señales (verbales y no verbales) que, en unos casos son *complementarias* (el estímulo recibe la respuesta esperada), y en otros, *cruzadas* (respuestas inesperadas). En la terminología del Análisis Transaccional (AT), ambas se expresan en una unidad de acción llamada *transacción*. Tanto los estímu-

los como las respuestas (unos y otras verbales y no verbales) proceden de uno de los tres estados del ego descritos por Eric Berne, el creador del AT.

Según Eric Berne (1974: 26 y ss.), toda persona tiene dentro de sí un *padre*, un *adulto* y un *niño*. El *padre* es nuestro *yo* normativo, exigente, autoritario, intolerante, generalizador y también, protector. Se identifica con los atributos de muchos padres biológicos. El *adulto* es nuestro *yo* calculador, realista, objetivo, interrogador, sereno, cortés, juicioso. El *niño* es nuestro *yo* juguetón, creativo, intuitivo, sensible y, también, indefenso o débil. Se identifica con los rasgos del niño biológico.

Volvamos al ejemplo anterior. Usted preguntó desde su *adulto* dirigiéndose al *adulto* de la otra persona: «¿Sabe usted dónde está la calle Ancha?». La primera respuesta provino del *adulto*; la segunda, del *padre*; la tercera, del *niño*.

Veamos otro ejemplo: Estímulo: *Deseo darte un beso*; Respuesta A: *Y yo también*. Respuesta B: *El otro día leí en una revista que, cada vez que nos damos un beso, intercambiamos medio millón de microbios*. Respuesta C: *Te tengo dicho que no me molestes cuando estoy trabajando*.

Observe la relación que se ha establecido. El estímulo procede del *niño* y va dirigido al *niño* de la otra persona. La primera respuesta transaccional es complementaria porque procede también del *niño*. En el segundo caso, la respuesta procede del *adulto* y en el tercero,

del *padre*. Le resultará fácil advertir cuál de las tres respuestas es más congruente y, por ello, conciliadora.

Veamos las transacciones más sencillas:

Transacción complementaria: Desde el *adulto* al *adulto*: *¿Cómo va el alumno Jiménez?*; Desde el *adulto* al *adulto*: *Bien, bien, sin problemas*.

Transacción complementaria: Desde el *niño* al *padre*: *Mamá, tengo sueño*; Desde el *padre* al *niño*: *Ven que te abraze*.

Transacción complementaria: Desde el *niño* al *niño*: *Vamos a jugar*; Desde el *niño* al *niño*: *¡Chupi!*

En estos casos, la reacción al estímulo es adecuada y positiva y no genera conflicto. Pero

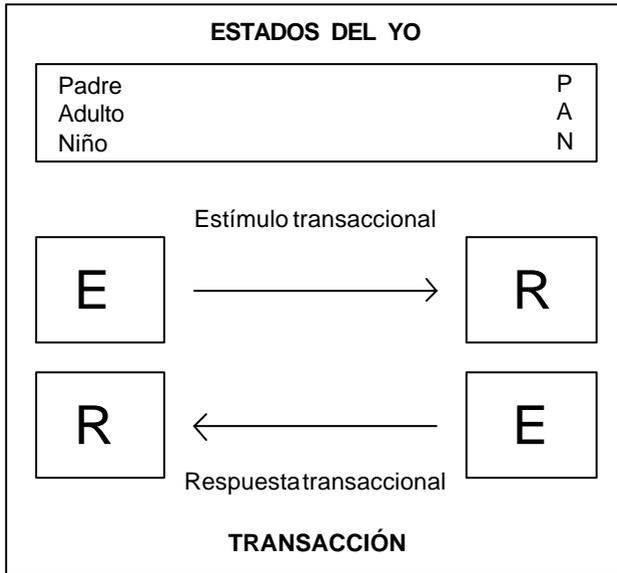
no todas las transacciones complementarias son positivas *aunque no generen conflicto aparente*. Observe este ejemplo: **Transacción complementaria:** Desde el *padre* al *niño*: *¡Tienes que hacer lo que yo te diga!*; Desde el *niño* al *padre*: *Sí, señor profesor*. (No hay conflicto expreso pero el alumno resulta dañado).

Los problemas se acrecientan,

sin embargo, cuando se transforma cualquiera de los estados iniciales. Observe estas transacciones:

Transacción cruzada: Desde el *adulto* al *adulto*: *¿Qué hay hoy para comer?*; Desde el *padre* del *adulto* (adulto transformado en *padre*); al *niño* del *adulto* (adulto transformado en *niño*): *¡Lo que no te mereces!*

Transacción cruzada: Desde el *adulto* al



La dinámica del Análisis Transaccional

adulto: Jacinta, muéstrame tu redacción, por favor; Desde el niño del adulto (adulto transformado en niño) al padre del adulto (adulto transformado en padre): ¿Por qué siempre está persiguiéndome?

Antes dijimos que una de las transacciones más sencillas es la que se establece desde el *niño* al *padre* y pusimos un ejemplo donde el estímulo era: Desde el *niño* al *padre: Mamá, tengo sueño.*

La transacción era complementaria si la respuesta se producía en los términos del ejemplo: Desde el *padre* al *niño: Ven que te abraze.* Pero, supongamos que la respuesta es esta otra: Desde el *padre* al *niño: ¡Vete a la cama y no molestes más!* En este caso, ¿la transacción es complementaria? Le facilitaremos la clave para contestar con propiedad, aunque seguramente su intuición le ha inspirado ya la respuesta acertada. Como habrá advertido, los tres estados del *yo* tienen facetas positivas y negativas. Cuando actuamos desde nuestro *padre* podemos ser arbitrarios, déspotas, intolerantes, ofensores, mandones, etc. (es el llamado «padre crítico») o bien protectores o sobreprotectores, afectuosos, acogedores, etc. (es el llamado «padre nutricional»). Ahora podemos ver con mayor claridad lo que ha sucedido en la transacción anterior, que se expresa así: Desde el *niño* al *padre nutricional: Tengo sueño;* Desde el *padre crítico* (transformación) al *niño: ¡Vete a la cama y no molestes más!*

Una vez que se ha producido la transformación, la transacción es cruzada. Vamos a dar un paso más para verificar cómo las transacciones tienden a encadenarse unas a otras y cómo es posible, en ciertos casos, reducir la acción de los estados iniciales. Observe cómo un padre persiste en su estado: Desde el *padre* al *niño: ¡Eres un cretino!*; Desde el *adulto* del *niño* al *adulto* del *padre: ¿Por qué me dices eso?* (Primer intento de reducir la acción del padre); Desde el *padre* al *niño: ¡Porque me da la gana!*; Desde el *adulto* del *niño* al *adulto* del *padre: Pero hombre, ¿qué te pasa?* (Segundo intento).

Desde el *padre* al *niño: ¡No me pasa nada, simplemente que eres un cretino y ya está!*

Observe ahora cómo el padre recupera su *adulto*: Desde el *padre* al *niño: No lo dudes, Juan, lo que tienes que hacer es cantarle las cuarenta al director;* Desde el *adulto* del *niño* al *adulto* del *padre: Hombre, Carlos, yo no venía a pedirte consejo;* Desde el *adulto* del *padre* al *adulto: Tienes razón, chico; me podía haber callado.*

Resulta evidente que la clave para evitar los conflictos es actuar desde el estado del *yo* que demanda la situación. Así, no es signo de adultez, proceder siempre desde el *adulto* pero se reputaría de inmadura a una persona adulta que siempre actuara desde su *niño*. Tampoco puede uno ejercer de *padre* a todas horas. Si me cuentan un chiste –estímulo desde el *niño*–, lo normal es que disfrute con la ocurrencia e incluso que me ría abiertamente si me hace mucha gracia –respuesta desde mi *niño*–. Si me hacen una consulta profesional –desde el *adulto*– la respuesta más pertinente procederá, con seguridad, desde mi *adulto*. Pero, en la práctica de la relación humana, ¿funcionan los intercambios según estos patrones rígidos? Veamos las transacciones desde una nueva perspectiva que, sin duda, enriquecerá lo que hemos expuesto hasta ahora.

Recuerde que las transacciones cruzadas (generadoras de conflicto) implican transformación de los estados iniciales. Si me dirijo al *niño* espero que la respuesta transaccional provenga del *niño* y otro tanto sucede con el *padre* y el *adulto*. Mas, he aquí que, en la práctica, ciertas transformaciones *no* causan problemas. La razón es muy sencilla: son aceptadas.

Tengo una amistad entrañable con mi amigo Severino. Un día se me acercó y me dijo: Desde su *adulto* a mi *adulto: Salvador, ¿vas a acudir a la reunión de las tres?*; Desde el *niño* de mi *adulto* al *niño del adulto* de Severino: *¿De las tres hijas de Eva?*; Desde el *niño* Severino a mi *niño: No, de las tres Gracias.* Desde el *adulto* de mi *niño* al *adulto del niño* de Severino. *Entonces, iré.*

Lo que antecede es una demostración de la capacidad del AT para ayudarnos a mantener relaciones constructivas. Pero el AT posibilita

una comprensión aún más profunda de los comportamientos humanos. Ciertos conceptos como la *contaminación* o la *exclusión* que aquí no hemos desarrollado, son básicos para explicar determinadas reacciones personales. El AT ha sido aplicado con éxito en las relaciones padres-hijos y profesores-alumnos, en la formación de los profesionales de variada índole, incluyendo los docentes e, incluso, en el desarrollo de la creatividad en la empresa (Román, 1983; Harris, 1973; Cirigliano, 1983; Martorell, 1988). En síntesis, debe usted recordar que:

- Nuestros intercambios comunicativos se producen siem-

pre en un marco situacional determinado.

- Siempre actuamos desde un estado del yo y, por lo general, deseamos acertar en la elección.

- El AT es un instrumento sencillo (accesible a todo el mundo porque no requiere preparación específica), aplicable en todas las situaciones y eficaz.

- Si usted explica la dinámica del AT a las personas de su entorno, comprobará cómo todos se hacen conscientes de sus actuaciones y se esfuerzan por hacerlas pertinentes y conciliadoras.

Cómo permanecer en el adulto... si procede

- Caracterice este estado con precisión, distinguiéndolo del *niño* y del *padre*.
- Interrogue, solicite datos o información más amplia.
- Distinga entre hechos y opiniones.
- No se precipite en la respuesta o en la toma de decisiones: medite, pondere y actúe.
- No se deje ganar por su propia emotividad o por su implicación personal en el problema.

Cómo neutralizar a un padre fuerte

- «Acaricie» al *niño* del padre: ¿Ese perro tan bonito es suyo?
- Dirijase al *adulto* del *padre* con naturalidad, todas las veces que sea necesario (proceda con cautela en este caso porque puede exacerbar al padre en vez de reducirlo).
- En ningún caso responda desde su *niño* a las incitaciones del *padre*: afianza su estado *padre*.
- Déle momentáneamente la razón y luego apele a su *adulto*.
- Si hay una tercera persona presente, dirijase a ésta desde su *adulto* para dar tiempo al *padre* a reconsiderar su estado.
- Posponga cortésmente la conversación. Es probable que ese *padre* enérgico sea efímero.
- Si, a pesar de todo, no logra que el *padre* abdique de sus posiciones inflexibles e intolerantes, no se sienta frustrado: ha aprendido una lección acerca de lo que *usted no debe hacer*.

Referencias

- BERNE, E. (1974): *¿Qué dice usted después de decir hola?* Barcelona, Grijalbo.
- CIRIGLIANO, G. (1983): *Iniciación al análisis transaccional en educación*. Granada, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.
- HARRIS, A. (1983): *Yo estoy bien, tú estás bien*. Barcelona, Gri-

jalbo.

MARTORELL, J.L. (1988): *¿Qué nos pasa una y otra vez? Análisis Transaccional en familia*. Madrid, PPC.

ROMAN, J.M. y OTROS (1983): *Análisis Transaccional. Modelo y aplicaciones*. Barcelona, CEAC.

• **Salvador Camacho Pérez** es catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.

COMUNICAR

C

olaboraciones

Historias

Reflexiones

Propuestas

Experiencias

Investigaciones



BREVE HISTORIA DE LA COMUNICACIÓN (DE UN LUGAR A OTRO...)

¡MÁS LO QUE NO SIEMPRE HAN SIDO ASÍ LAS COSAS!



AL PRINCIPIO... POR PABLO MARTÍNEZ-SALANOVA PERALTA



...O EL SILBO GOMERO...

...O BANDERAS...

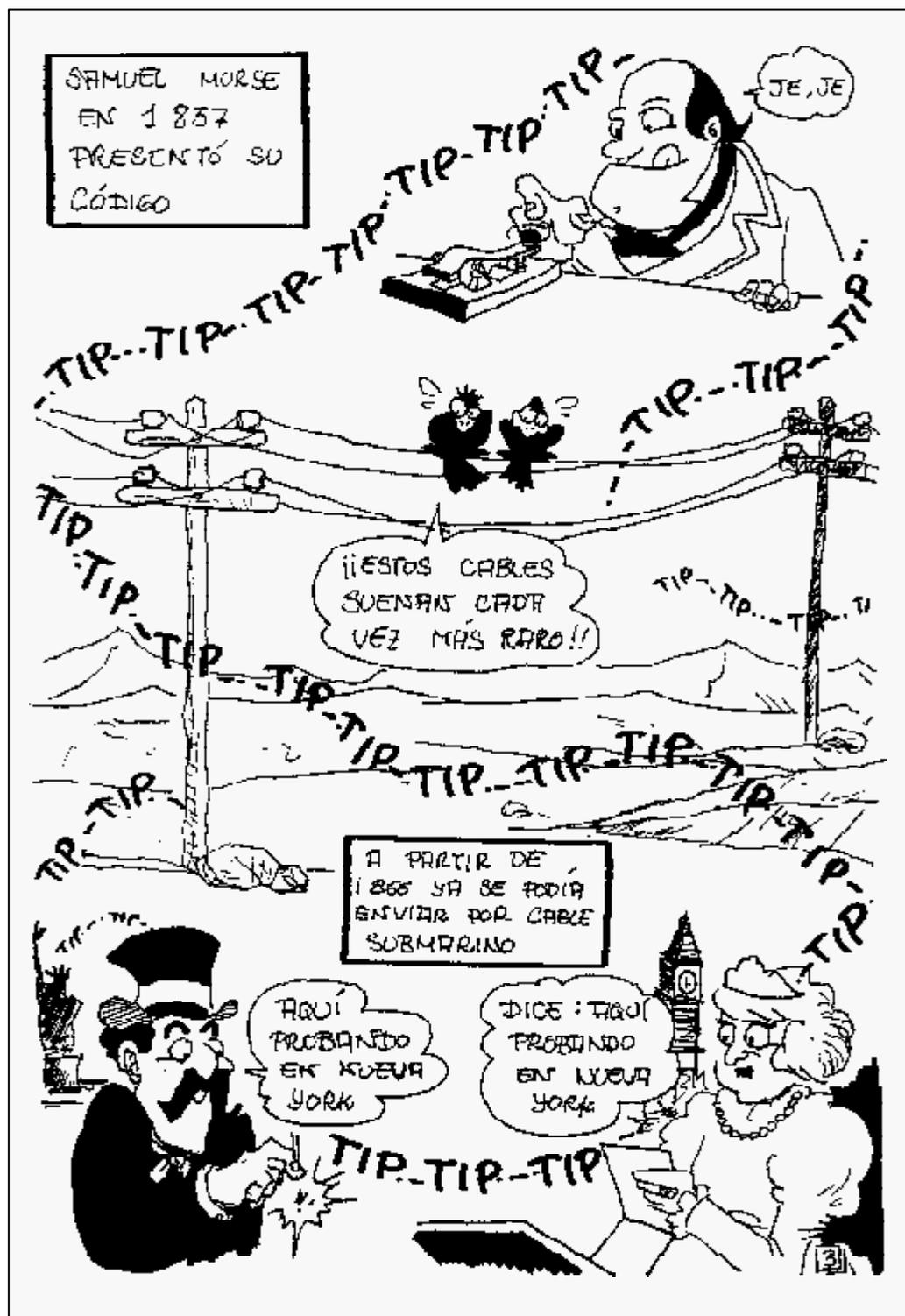


PPIII..

...O SEÑALES DE HUMO...







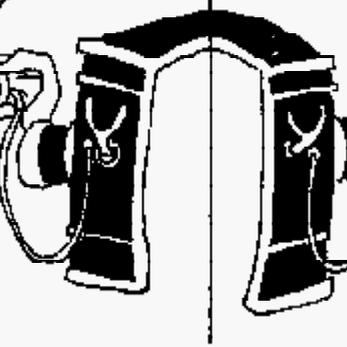
HASTA QUE LLEGO
EL TELÉFONO

AQUÍ
PROBANDO

AQUÍ
PROBANDO



GRAHAM BELL
1876



LAS
CONVERSACIONES
ESTÁN MUY
ANIMADAS

ENTRE HERZ (1887),
LODGE (1894),
Y MARCONI (1898).
LOGRARON TRANSMITIR
SIN HILOS ...

LA RADIO

AQUÍ CORNWALLS,
PROBANDO



AQUÍ TERRANOUA
PROBANDO

GRACIAS A LA DIGITALIZACIÓN Y A LOS SATELITES..



PABLO
PROBANDO



MAYTE
PROBANDO



ENRIQUE
PROBANDO



ANTONIO
PROBANDO



VANESA
PROBANDO

... NOS COMUNICAMOS TODOS CONTRA TODOS

FIN

Representación cultural, medios de comunicación y educación

Adriana D'Elia
Mendoza (Argentina)

¿Qué imagen tenemos del mundo, de los otros, de las mujeres, de los negros, de los musulmanes...? Nos formamos una idea de la realidad a partir de la interacción con los otros, la familia, la escuela, los libros y los medios de comunicación. La Asociación Diarios del Interior de la República Argentina y el British Council en Argentina, con la colaboración de Robert Ferguson, de la Universidad de Londres, han desarrollado una interesante investigación sobre la representación que generamos del mundo a partir de la lectura de la prensa escrita.

1. ¿Qué?

La idea es analizar cómo los recursos periodístico-lingüísticos, los modalizadores de subjetividad empleados al escribir, las imágenes, y su secuenciación y muchos recursos más nos presentan/representan el mundo todos los días.

2. ¿Quiénes?

Los docentes pertenecientes al segundo nivel recibieron la capacitación sistemática en distintas jornadas e investigaron qué sucedía con sus alumnos y la relación con el diario, siempre acompañados desde la coordinación ya que se trata de un tópico difícil y novedoso.

3. ¿Cómo?

Primero, se trató que definieran, desde sus saberes previos, qué entendían por representa-

ción cultural (RC), cuál era «su» teoría. La «pedagogía de la pregunta» preconizada por Freire sumada a la «llama sagrada del periodismo que es la duda, la interrogación constante: preguntar, indagar, conocer—los verbos capitales de la profesión más apasionada del mundo—», según Tomás Eloy Martínez, son la base del trabajo que los docentes realizaron con sus alumnos para analizar la recepción cultural (RC). Luego, ofrecimos a los colegas la metodología de trabajo: elegir una *clave* de análisis de diarios (los otros, la mujer, el hombre, la identidad nacional, los deportes, los niños, la familia, etc.) y un *género* del diario (noticia, publicidad, fotografía, etc.). A partir de ese «binomio» seleccionado, elaborar una serie de preguntas y llegar a conclusiones sobre la idea que nos transmite ese *género*, de esa *clave*.

El tema se tornaba cada vez más complejo por los diferentes enfoques que iban surgiendo en el intento de definir qué es, concretamente, la RC:

- ¿Es el análisis de la imagen del mundo que el medio produce en mí?
- ¿Es el análisis del medio mismo y sus códigos y herramientas de producción?
- ¿Es sólo la identificación de las sensaciones que la información, las imágenes o la publicidad despiertan en mí?
- ¿Es el análisis de la información misma que el medio vehiculiza?

4. Testimonios de los chicos

- «Seño, los ricos no salen en policiales, vio?».
- «En las publicidades siempre muestran a la familia unida... hasta con el perro».
- «Si vivimos en Palmares –lugar residencial de Mendoza– no van a robarnos más, porque en la publicidad se ve que cuidan con un sistema inteligente de vigilancia y, si mamá y papá se pelean seguro que allí no van a pelear más y seremos felices».
- «En las noticias, las familias son siempre malas... y lo normal es que la mayoría de las familias son buenas».

5. Algunas «imágenes» que los chicos tienen del mundo a partir de la lectura de los diarios

5.1. Con las noticias. Resultados del binomio noticia y familia

- ¿Qué tipo de familia muestran los medios en las noticias?

Familia tipo y feliz: 5%; familia atípica e infeliz: 95%.

- ¿En qué secciones aparecen los diferentes miembros de la familia, según las noticias? sociales: 18%; policiales: 52%; políticas: 10%; educativas: 8%; recreativas: 12%; otras: 0%.
- En las noticias, las familias humildes aparecen anormalmente constituidas, con casas precarias y referidas a accidentes o actos de violencia.
- El grupo familiar completo aparece poco en las noticias y, por lo general, en catástrofes naturales o accidentes de tránsito.
- Los miembros de la familia casi siempre están en crisis en las noticias, con problemas difíciles de solucionar, la mayoría de las veces muy graves.

5.2. Con la imagen Hombres y fotografía

- Hay más fotos de hombres en el diario que de mujeres y, mucho menos de niños: «porque los hombres trabajan más que las mujeres y los niños no trabajan».

Binomios (claves de análisis y géneros) más trabajados por los chicos al analizar la representación de la sociedad en los medios de comunicación				
Claves	Géneros			
	Noticias	Imagen	Publicidad	Clasificados
Familia	5	-	7	-
Hombre	1	3	1	-
Mujer	-	5	4	1
Salud	2	1	-	-
Deportes	3	2	-	-
Identidad	-	-	-	-
Nacional	1	-	-	-
Estereotipos	-	-	5	-
Grupos/raza	-	-	-	-

Universo: 30 cursos de modalidades Primaria, Secundaria, Especial, Capacitación Laboral y Adultos, de Mendoza.

- «La mayoría de los hombres que salen en el diario son políticos».

- «Hay también deportistas y artistas».

- En las imágenes publicitarias se emplea,

sobre todo, plano entero, primer plano y medio.

Mujer y fotografía

- Las fotos de mujeres que salen en el diario son de políticas, actrices, modelos o deportistas.

- También salen en los avisos clasificados.

Deportes y fotografía

- En el diario, el fútbol es el deporte con más imágenes.
- Los protagonistas del fútbol son personas famosas y con dinero.

Niños y fotografía

- Los niños salen sólo en las fotos de los policiales o en las publicidades.
- Los niños son fotografiados cuando se accidentan, se mueren, o son artistas, o bien cuando hay algún evento importante que los nuclea.

5.3. Con la publicidad

Resultados del binomio publicidad y familia

¿Qué tipo de familia muestra la publicidad?

Tipo: 50%; feliz: 90%; atípica: 50%; infeliz: 10%.

Familia y publicidad

- La publicidad del diario representa a familias, con todos o pocos miembros, hermosos, felices, realizando actividades sociales y recreativas.
- Sus miembros son casi siempre rubios, lindos, sonrientes; sin mayores dificultades para conseguir lo que desean y necesitan; todos sus problemas son solucionables.
- La familia está alegre y unida.
- Sólo en estos lugares hay aire puro y más seguridad.
- Para vivir mejor hay que tener dinero.
- La familia tipo es de cuatro personas.
- La publicidad de empresas constructoras ocupan amplios espacios en el diario.
- En la publicidad de una casa suntuosa surgieron estas ideas:
 - Podría vivir en paz, con tranquilidad, mejor.
 - Tener mi propio dormitorio y no pelear con mis hermanos.
 - Tener una mejor convivencia, sin problemas.

Mujer y publicidad

- No hay publicidad donde no aparezca una mujer 90-60-90 para llamar la atención («nosotras, en realidad, no nos parecemos en

nada a ellas»).

- Las mujeres que publicitan productos son flacas, anoréxicas, rubias y muy bonitas.
- Sólo en las publicidades relacionadas con salud y cosméticos, salen los gordos/gordas.
- La mujer hoy ocupa lugares que sólo ocupaba el hombre –abogada, secretaria, administradora, vendedora...–, pero no siempre salen en el diario.

Hombre y publicidad

- Los hombres también aparecen hermosos y sensuales, como las mujeres.

6. Conclusiones de los chicos

Creemos que este proyecto es un muy buen punto de partida para que los chicos analicen quiénes son realmente y afiancen su identidad, su personalidad, sobre todo en la etapa púber y adolescente.

Las reflexiones de los chicos –tanto de EGB como de Polimodal– son *imperdibles*, por ello incluimos algunas de ellas:

Publicidad y felicidad

Los chicos lograron diferenciar lo que les muestra la publicidad con respecto de la realidad: si ellos vivieran con su familia en una zona residencial de gran nivel, la forma de convivir y los afectos no cambiarían para nada. Dedujeron que la felicidad de la familia no se construye en un espacio de lujos, sino que depende de cada uno de los integrantes y de la comprensión que exista entre los mismos. También dicen que sus madres son felices e importantes para la vida de cada familia; sin embargo, en su rol en la sociedad no representan el modelo de «mujer feliz».

Publicidad y hábitos

Los chicos de 15/16 años culpan a la publicidad de los grandes problemas de nuestros días como bulimia, anorexia, drogadicción, etc. y consideran que los más pequeños reproducen con facilidad los modelos de comportamientos y las actitudes de los personajes que se

les presentan como héroes y vencedores.

Medios y valores

- Los chicos dicen que los medios utilizan siempre las mismas palabras para atrapar al lector.

- Los valores que surgen son: triunfo, dinero, vértigo, ser campeón, belleza, facha, ser diosa, bienestar, euforia, éxito, aventuras, nuevas experiencias.

- Los medios forman un mundo artificial, pero muy firme dentro de nuestras cabezas.

Hablan las mujeres

- «Debemos aprender a vivir la vida plenamente sin que nos impongan cosas, siluetas, caras, colores de pelo, etc.».

- «No nos tiene que importar ser altas, delgadas, rubias y llamativas porque eso no nos hace felices».

- «No tenemos que dejar de ser nosotras mismas, aunque veamos estereotipos de personas mágicas en los medios, nosotros debemos ser lo que somos».

- «No conozco a nadie que lleve la vida de las actrices ni que haya tenido tantos novios como la Susana Giménez», dijo una alumna de 7° de EGB.

Las chicas, tanto de EGB como de Polimodal, se sintieron un poco heridas porque en el diario no se habla tanto de las mujeres como de los hombres. Se preguntaban cuál sería la intención de no mostrar tanto las actividades desarrolladas por las mujeres, considerando todos los trabajos y actividades que realizan sus madres.

Y... ¿los niños?

Ellos mismos concluyeron que no son importantes para los medios porque «no hacen cosas importantes». «¿Cuándo es importante la gente? Cuando tiene plata, un cargo, cuando se muere o cuando sale en la televisión».

– «Yo siempre les saco la pelota de la acequia a mis amigos y, sin embargo, no salgo en el diario», dijo un chico de 5° de EGB y uno de 2° de EGB: «mi papá, mi mamá ni mis

vecinos no salen en el diario porque no hacen trabajos importantes».

7. «Perlitas»

Para poder distinguir entre la realidad «real» y la realidad que resignifican los medios, el niño/joven tendrá que hacer distintas lecturas de los mensajes de los medios, analizarlos, interrogarlos, confrontar, relacionar, etc., y tratar de tomar conciencia del impacto que producen en él.

Éste es el compromiso de nuestra tarea educadora, hoy. Los chicos no sólo adoptan una actitud crítica hacia los medios, sino hacia otros responsables –sea gobierno, instituciones, personas, etc.–, actitud indispensable para la vida en democracia que Argentina celebra, en 1998, 15 años y debe defenderla a toda costa.

Uno de los elementos observados a lo largo del proyecto es que los alumnos –y los docentes, ¿por qué no?– no se despegan del mensaje, de la información vehiculizada por el diario, por lo que les cuesta más tomar distancia y analizar al medio como «mediador» del contenido; o sea, hacer su lectura crítica.

Observé, también, que los chicos reaccionaban como «audiencia». Sabemos que los medios se citan y autoreferencian entre ellos. También en la cabeza de los chicos se relacionan los medios entre sí: «en el diario salen los que hacen trabajos importantes o salen en la televisión». El tiempo influye en la representación que nos hacemos del mundo: Maradona en 1986 era el «ídolo»; hoy... «no es una buena persona».

A los docentes de nivel medio les atrajo mucho más el proyecto desde el principio porque «nos sirve para trabajar con los adolescentes que tantos problemas de identidad y personalidad tienen en la época que vivimos. Además, partimos de nuevo desde su interés para que analicen y reflexionen», dijo una docente.

Me sorprendió, pues apriorísticamente pensaba lo contrario, que en los primeros años del nivel medio los chicos se dejan influenciar menos por la publicidad que los de 5°: éstos eligen

más las cosas que les ofrecen, autos, cosméticos, computadoras... Parecería que están más seducidos por el consumo que los más chicos.

En general, chicos y jóvenes tienen muy en claro sus propias virtudes y limitaciones y pueden despegarse de los modelos que les proponen los medios; ellos son así y los otros de otra manera por tal y tal motivo. Por supuesto, que fue necesaria la instancia de reflexión del tema en la escuela.

8. Para terminar

Si nos ceñimos a uno de los métodos semióticos de análisis de cualquier producción comunicacional: análisis del tema, análisis formal y etapa de análisis del significado, podríamos decir que hoy estamos, sobre todo, en la primera etapa.

En efecto, en este proyecto se investigó sobre los temas que los medios representan, cómo los interpretan, quiénes son los personajes, qué hacen, etc. Además, se hizo aproximaciones a la segunda etapa con algunos análisis formales: cuánto espacio ocupa el tema en la página, qué tratamiento se le dio a la información y/o publicidad, si tiene volanta, color, etc.

El desafío va a ser adentrarnos en el tercer campo, el de las significaciones: investigar sobre las negociaciones de significado que se dan entre la información –presentada a través de los distintos géneros: noticia, publicidad, editorial, fotografía...– y las diferentes claves, en el marco de un determinado contexto psicológico, sociológico, cultural, económico, político, etc.

Seguimos afirmando que los niños ven el trabajo con el diario desde una postura diferente, no escolarizada, porque sienten la libertad

de poder expresarse y elegir lo que los motiva y entusiasma. El diario los invita a crear y crecer, a comunicarse, a investigar, a pensar.

Ahora, sumamos otro enfoque de análisis más profundo y reflexivo: representación cultural, medios de comunicación y educación. Esta presentación es el resultado de una investigación incipiente sobre un tema complejo que, de a poco, estamos comenzando a analizar y comprender. De aquí, seguro, van a salir diferentes aportes para seguir abordándolo.

Referencias

- ADIRA (Ed.) (1996): *El mundo de la imagen. Cómo mirar la fotografía periodística*. Buenos Aires, Adira.
- APARICI, R. (Coord.) (1996): *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, De la Torre.
- APARICI, R. y GARCÍA MATILLA, A. (1989): *Lectura de imágenes*. Madrid, De la Torre.
- BARTHES, R. (1977): *Image-music-text*. Fontana, Collins.
- BAZALGUETE, C. (1992): «La enseñanza de los medios de comunicación en la enseñanza Primaria y Secundaria», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, De la Torre.
- BERGER, J. y MOHR, J. (1982): *Another way of telling*. Writers and Readers.
- CZARNY, M. (1997): *Los chicos y los medios*. Buenos Aires, Troquel.
- FERGUSON, R. (1997): *Seminario sobre medios de comunicación, educación y representación cultural*. Buenos Aires, Adira.
- MASTERMAN, L. (1988): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, De la Torre.
- MORDUCHOWICZ, R. (1997): *La escuela y los medios. Un binomio necesario*. Buenos Aires, Aique.
- QUIN, R. (1996): *Enfoques sobre el estudio de los medios de comunicación: la representación de estereotipos*. Australia, Edith Cowan University.
- QUIN, R. y MCMAHON, B. (1997): *Historias y estereotipos*. Madrid, De la Torre.
- REYES, M. y MÉNDEZ, A.M. (1993): *¿Cómo analizar los medios de comunicación social?* Chile, Universidad de Playa Ancha.

• **Adriana D'Elia** es coordinadora de «El diario en la escuela» del Diario Los Andes en Mendoza (Argentina). E-mail: esc@lanet.com.ar.

Análisis de «El Rey León» La «disneylandización» social

Encarna Leiva y J. Luis González Yuste¹
Barcelona

El Grupo de Estudio del Máster de Comunicación y Educación en Red de la Universidad Autónoma de Barcelona se ha acercado al interesante tema de la presencia de Disney en nuestra sociedad, partiendo de la universalidad y la magnitud de la factoría entre jóvenes y mayores en nuestra sociedad. Con el análisis del «El Rey León» se acercan a un producto que refleja a la perfección las constantes del mundo de Disney. El trabajo se ha desarrollado a partir de una metodología de estudio por proyectos de carácter colaborativo a través de Internet.

1. El Imperio Disney

Cualquiera que haya sido niño durante los últimos setenta años ha visto alguna película o conoce algún personaje de Disney. Generación tras generación, esta fábrica de sueños ha conseguido triunfos de leyenda.

La mayor empresa multimedia del mundo encara el siglo en una inmejorable forma. Siete de las diez películas de vídeo más vendidas de todos los tiempos son de esta compañía. En 1995 compró la cadena televisiva ABC y el canal deportivo ESPN, que la situó a la cabeza de la televisión comercial. Acuerdos firmados con McDonald's y Coca Cola aseguran la promoción de los productos Disney en todo el planeta. Cuatro parques temáticos y quinientas tiendas alrededor del mundo dan una idea de su potencia y extensión.

Fue en 1923 cuando Walt Disney y su hermano Rob crearon un pequeño estudio de dibujos animados. El ratón Mickey Mouse nació en 1928, en su primer filme de dibujos sonoro. Este personaje se empezó a comercializar como nunca hasta entonces había ocurrido con un *cartoon*. La Nochevieja de 1999 fue la mascota oficial de Nueva York.

En 1932 se presentó al público la película *Flores y Plantas*, el triunfo fue apoteósico, los espectadores pudieron presenciar por primera vez el efecto del color. Vinieron después, entre otros, *Blancanieves y los siete enanitos* (1937), *Cenicienta* (1949), *101 Dálmatas* (1961), *El libro de la selva* (1967), y más recientemente *La Sirenita* (1989), *La Bella y la Bestia* (1991), y *El Rey León* (1994), película de la que se ocupa este proyecto de estudio.

Ahorabien, sólo un 35% de los ingresos de la compañía vienen de sus películas. Además de los vídeos de las mismas, gran parte de sus beneficios proceden de dos sellos discográficos, publicaciones, espectáculos sobre hielo, montajes teatrales, comercialización de todo tipo de objetos con los personajes Disney y, por supuesto, los parques temáticos: Disneyland California, Tokyo Disneyland, Walt Disney World y Disneyland Paris.

Setenta años de éxitos avalan la infalible fórmula Disney para fascinar al público, que siempre mantiene en sus producciones unas constantes específicas:

- Cuentan historias que impactan en el público.
- Los protagonistas resultan atractivos por su belleza física y/o por los buenos sentimientos que albergan.
- Los personajes secundarios dan un toque de humor al argumento. Su función es hacer menos empalagosa o dramáticas las historias.
- Los antagonistas son «unos malos malísimos». Dan emoción con sus perversos planes.
- El mensaje defiende valores en boga como la ecología en *El Rey León* o el antirracismo en *Pocahontas*, pero integrándolos perfectamente en el sistema al que podrían cuestionar.
- La banda sonora, interpretada por conocidos cantantes, da identidad a los filmes.
- Una estudiada campaña de promoción provoca expectación meses antes del estreno y se mantiene meses después.
- Permanente renovación de la técnica y los contenidos.
- La calidad es la marca de la casa. La realización contiene escenas espectaculares y la animación está cuidada al máximo.

2. El Rey León, la película

Desde la grandiosidad de las primeras imágenes del impresionante paisaje africano, hasta el emocionante final, *El Rey León* se considera el mayor logro en la historia de la animación. Esta obra maestra de Disney narra la increíble relación entre un orgulloso rey,

Mufasa, y su hijo, Simba, un ingenuo y curioso cachorro que debe luchar para encontrar su lugar en el «ciclo de la vida».

«Acompañado de buenos amigos, Simba experimenta algunos de los momentos más gloriosos y también los retos más duros de la vida. Pero antes de que pueda ocupar su puesto como rey, Simba debe superar muchas adversidades y temores que acabaran en una feroz pelea con su malvado y codicioso tío Scar». (De la carátula de presentación del vídeo *El Rey León*).

Realizada en 1994, fue dirigida por R. Allers y R. Minkoff. Obtuvo dos Oscars, banda sonora y canción. Ha sido la quinta película más millonaria de la historia. Es el primer guión de la factoría en que se concibe como un musical. En su versión original, quienes prestaron su voz a los personajes son actores conocidos. Tal es el caso de Jeremy Irons en el papel del malvado Scar, Whoopi Goldberg haciendo de hiena, o el mismo Rowan Atkinson —muy popular en el Reino Unido por su personaje Mr. Bean— dando voz al fiel Zazú.

Se trata de la primera película de Disney en que el escenario es totalmente natural —en *Bambi*, por ejemplo, hay referencias al ser humano—. Aproximadamente trabajaron en ella seiscientas personas, cuarenta dibujantes, ciento veinte ayudantes, expertos en efectos especiales, productores, etc. Marca, en palabras de sus propios creadores, la mayoría de edad del dibujo animado, ya que la calidad se vio tremendamente mejorada gracias a la aplicación de los avances tecnológicos.

En este estudio se ha realizado, tras la visualización de la película, un análisis detallado escena por escena y un estudio de los diferentes personajes. Destacable, desde luego, es la calidad del film. Disney no escatima en medios para atraer a todos a su espectáculo. No estamos ante una película para niños, sino para toda la familia. Hay muchas frases irónicas, guiños y comentarios de los protagonistas dirigidos al adulto: «también hablamos tu lenguaje, te habrá gustado venir al cine con tus pequeños».

En lo que a realización se refiere, se logra

satisfacer al más exigente. Escenas que van desde hermosas vistas panorámicas de la naturaleza africana hasta primeros planos de los animales acudiendo a la presentación del hijo del rey, así como primerísimos primeros planos que muestran los más pequeños detalles.

Con constantes cambios del ángulo de toma, picados y contrapicados, y frecuentes movimientos de cámara –ascendentes, acercamiento o incluso circulares– transmiten dinamismo y contribuyen a una mayor implicación del espectador. Se consiguen efectos de tres dimensiones que dan gran realismo como el momento en que una bandada de pájaros vuelan sobre las aguas de un delta. Llamativo, también, el plano en picado de las hormigas, en hilera por un tronco, con las cebras corriendo debajo, o la espectacular estampida de ñus.

Respecto del mundo animal, aparecen los típicos animales africanos, como las jirafas, elefantes o cebras, al lado de otros menos conocidos del continente, como las mangostas. El mismo Pumba, amigo de Simba, es un curioso jabalí verrugoso. Ya en alguna ocasión se ha dicho desde Disney que creen que no existe especie animal en el planeta sobre la que no hayan trabajado.

La música juega un importante papel. Se alternan la música sinfónica instrumental –incorporando pinceladas de ritmos étnicos– con operetas y coreografías. Diversos estilos combinados entre sí para ir alternando dramatismo, romanticismo y franca emoción: «El ciclo sin fin» funciona como un himno, o momentos mucho más alegres y desenfadados como en la canción «Yo voy a ser Rey León», o la archifamosa «Hakuna Matata».

Un film, en definitiva, que puede ser calificado de técnicamente excelente, que narra una historia presentada bajo forma de fábula,

mezclando diversos géneros, desde la épica, pasando por la intriga, hasta el intimismo y la historia de amor.

3. Aproximaciones a «El Rey León»

3.1. Psicología

Desde el punto de vista evolutivo, con esta historia se puede realizar un paralelismo sobre la relación del niño con sus progenitores en el período que –desde el psicoanálisis– se denomina «edípico». Además, incorpora perfectamente el cierre del ciclo ya que, tras las correspondientes tensiones, termina en la edad adulta, con los conflictos resueltos, en una victoriosa madurez. Es un modelo que alienta al niño en

la búsqueda, en su crecimiento hacia estadios evolutivos superiores. A pesar de las adversidades, a pesar de las pruebas difíciles que va a tener que superar, el héroe vencerá tras el largo camino.

En concreto, empieza el relato con el nacimiento del protagonista para pasar casi de inmediato a la relación del pequeño con la figura paterna. La madre queda en segundo plano. El protagonista ha superado el período de apego y total dependencia de la madre que se da en los primeros momentos del desarrollo.

Así encontramos que la figura del padre cobra gran fuerza para el hijo –aproximadamente de 3 a 5 años–. El cuento de *El Rey León* va dirigido, sobre todo, al niño varón. Hay una idealización del padre y un deseo de ser como él. La parte negativa del padre, todo aquello que no gusta y se teme, para evitar ansiedades, se proyecta en el «malísimo» tío Scar.

Es la edad del primer sentimiento de autonomía, la autoafirmación de un «yo» que el niño siente como recién estrenado. Es la época del «no», esa primera adolescencia con el co-

Cualquiera que haya
sido niño durante los
últimos setenta años
ha visto alguna
película o conoce
algún personaje de
Disney. Generación
tras generación,
esta fábrica de
sueños ha conseguido
triumfos de
leyenda.

respondiente hervidero de emociones. En ese estado se sitúa al pequeño Simba.

Con el «Hakuna Matata» se entra en el aparente remanso de paz del llamado «período de latencia» –desde los cinco años hasta la adolescencia–. Simba vivirá con sus amigos una despreocupada existencia. Lo mismo que, en general, el niño en esta etapa, quien cuenta con más recursos, sublimando con juegos los problemas emocionales que arrastra para dejarlos como mar de fondo.

La adolescencia aparece con toda su fuerza en el momento en que se siente la llamada del «¡Hay que seguir!». Y emerge de nuevo más fuerte que nunca, la rebeldía, surgen viejos odios olvidados y la lucha con el «padre malo» toma matices verdaderamente dramáticos.

Pero los conflictos se resuelven. Plenamente identificado con la figura del padre bueno, el héroe se convierte en adulto por derecho propio. Es la hora de crear, de procrear con su compañera. Tendrán hijos y revivirán la misma problemática. Es «el ciclo sin fin» en un modelo de interpretación cíclica de la historia de la que Toynbee se encargó de dar cuenta y que retoman continuamente las posiciones políticas más conservadoras.

3.2. Antropología

La película, superficial y aparentemente, transmite ideas acerca de la importancia del equilibrio ecológico y la diversidad cultural. Sin embargo, desde esta aparente filosofía de modernidad, encontramos que se están reproduciendo las actitudes, valores y esquemas sociales más tradicionales.

Desde el punto de vista cultural, esta película es un producto genuino de la cultura central estadounidense, es decir, del grupo dominante de esta cultura, que está formado por el modelo

WHASP. Aunque, estos productos comerciales de entretenimiento tienen unos valores que proceden casi exclusivamente de esta cultura central, vienen adornados, eso sí, con alguna concesión a las culturas periféricas, que pueden ser incorporadas a la espiral de consumo de los productos Disney.

La estructura de familia de *El Rey León*, con un padre, madre e hijo, es la ejemplificación del modelo familiar de la cultura occidental, en el que no hay cabida para grupos familiares extensivos, figuras diferenciadas de las descritas o falta de algunas de ellas.

En el aspecto religioso, se observan claramente las características de la religión judeocristiana en el bautizo de Simba y a través de señales específicas utilizadas en el rito cristiano –la señal en la frente, el baño de tierra o de agua y la presentación en sociedad del nuevo miembro–. También

aparecen símbolos de otras religiones, por ejemplo, la budista, cuando el mandril Rafiki adopta la postura de flor de loto –piernas cruzadas, manos con el pulgar y el índice juntos–.

La religión musulmana aparece claramente reflejada en esa media Luna que brilla en el negro cielo la noche en que el perverso Scar toma el poder. Se asocia, por tanto, con la maldad. La película se produjo y terminó en 1994, en plena resaca del conflicto del Golfo Pérsico. Tal vez el temor y la repulsa de los norteamericanos hacia el mundo árabe quedó así reflejada.

En cuanto a los estereotipos masculino y femenino, están definidos dentro del más arraigado pensamiento de la cultura occidental. El hombre es poseedor del saber, del poder y de la fuerza, se ocupa del trabajo exterior, de los grandes temas sociales y políticos, y es quien transmite el saber y el poder siempre a otro hombre. La mujer es débil, se ocupa del ámbito

La interacción entre animales y entorno parece estar basada en el respeto a la diferencia, pero este respeto viene impuesto por el principio de autoridad. El león es quien sostiene este equilibrio.

doméstico, sin representación social alguna y sólo es válida en cuanto que es transmisora biológica la vida.

Los jóvenes tienen fuerza, pero son inocentes y han de aprender para llegar a la sabiduría de los mayores, que, por otro lado, nunca se equivocan. Por ejemplo, Simba y Nala –su amiga de la infancia– acaban enamorándose, aunque ésta es una relación acordada de antemano por sus padres. Los viejos, por otro lado, poseen la sapiencia, y a ellos han de recurrir los jóvenes para salir adelante. En este sentido, se presenta a la realidad como inamovible y cualquier cambio es destabilizador.

La interacción entre animales y entorno parece estar basada en el respeto a la diferencia, pero este respeto viene impuesto por el principio de autoridad. El león es quien sostiene este equilibrio. Como en los reinos arquetípicos, el poder es hereditario y se transmite al correspondiente «principito» del cuento. Se trata, por tanto, de una monarquía de carácter hereditario. Cuando el reino se queda sin liderazgo, se convierte en un caos, acabando en la destrucción del «feliz» modelo.

De esta situación se deriva la idea de que nada ha de cambiar para mantener el orden social establecido, que es la garantía de continuidad de la especie y del mundo mismo.

En *El Rey León*, como en la mayor parte de los productos audiovisuales que nos ofrece Disney, no hay lugar para la democracia.

Ni siquiera la democracia representativa y, por tanto, mucho menos para una participación real de la sociedad en un proceso histórico de transformación. No hay sitio para una alternativa «desde abajo» en un mundo que se construye a partir de líderes y salvadores.

4. Una estructura «artúrica»

Disney toma, en general, para sus historias relatos ya existentes, de gran sentido y contenido, y los pasa por su particular filtro edulcorante para terminar en un producto alejado del sentir que se quería transmitir en esas historias arquetípicas. Quienes conocen los relatos originales pueden dar buena cuenta de ello. El profesor Perceval aporta a la reflexión el paralelismo de la película con la estructura de cuento de iniciación. Y el cuento iniciático por excelencia es el del Grial.

En la historia, un joven inocente, como Simba, quiere ser caballero y se marcha para acudir a la corte del rey Arturo. En la despedida su madre muere de dolor –Simba también carga con la culpa de la muerte de su padre–. El joven vaga durante un tiempo olvidando su

misión y se rodea de despreocupados amigos –como Timon y Pumba–. El reino está en sequía, en pobreza y lleno de terror porque no ha sido «salvado» por el héroe. El tirano destaca por su carácter femenino, como es el caso del amanerado Scar, con sus frases sarcásticas y sus exclamaciones en francés –en versión original–. La femineidad, en este sentido, es una característica negativa de los cuentos de iniciación. Además, el tirano vive en la molición, rodeado de personas débiles –intelectuales–, y es inteligente, lo que no es una virtud en los cuentos, sino una característica negativa que se aplica a los malvados.

Finalmente, según la estructura «artúrica», el héroe recupera la conciencia de su misión e inicia el camino de la madurez. Alcanza el Grial.

5. Tras el reino mágico: conclusiones

Reflexionar acerca de Disney es hacerlo sobre su fuerte carga ideológica. Sus modelos

Un homogéneo mensaje cargado de valores perfectamente integrados y descafeinados, con contenidos históricos «reajustados» para responder a una propuesta de comunicación audiovisual unidimensional, monolítica y estática.

se presentan como ideales armoniosos y sus historias como desinteresadas, construidas desde jerarquías de valores universalmente válidas y consensuadas.

Esta pretendida inocencia está muy lejos de la realidad. Las estrategias de evasión, diversión y reformulación histórica proponen una serie de identificaciones sobre un modelo «blanco, de clase media y heterosexual» separado del contexto histórico, social y político.

Por ello, en este recorrido por *El Rey León* se ha querido caminar más allá del decorado de «reino mágico» y llegar a la trastienda. Y eso que en Disney se guardan mucho de mostrar la realidad. Muy llamativo, por ejemplo, es el caso de los parques temáticos, auténticas jaulas de oro donde todo está organizado para que no se vea nada del exterior: ni coches, ni casas del entorno, ni siquiera el paisaje que hay más allá de los muros de Disneyland.

Sin embargo, en palabras de González Yuste (1999), Disney «no debe abordarse como un simple aparato pedagógico implicado en diversas estructuraciones socioculturales. Ampliando y proyectando estos ejemplos a sus ejes mayores de productos comerciales culturales infantiles, se debe abordar, fundamentalmente, su crucial papel en la construcción de identidad cultural a escala mundial». Desde la factoría Disney, se vende la idea de diversidad, pero quienes visitan sus Fantasyland, Frontierland, Adventureland y Tomorrowland están recibiendo un homogéneo mensaje cargado de valores perfectamente integrados y descafeinados, con contenidos históricos «reajustados» para responder a una propuesta de comunicación audiovisual unidimensional, monolítica y estática.

El objetivo, por tanto, es una implicación transformadora. Cuanta mayor capacidad de crítica, mayor control sobre la realidad. Y si es importante para los adultos, es crucial que este

sentir sea desarrollado por los pequeños. Así, ante cualquier mensaje que se reciba desde los *media*, la pregunta obligada es: ¿qué hay más allá? El trabajo educomunicativo es que esta pregunta no encuentre una respuesta, sino más preguntas.

Notas

¹ Este artículo es un resumen de la investigación, donde aparecen análisis y aproximaciones realizados por los miembros del Grupo «En Red»: Antonia Companys, Benito Mendoza, Eulalia Arus, Javier Marzal, Mercedes Azcárraga, Mónica Samarra, Teresa Mayor, Teresa Sillué y Trini Milán, coordinados por Encarna Leiva y J. Luis González Yuste.

Referencias

- AGUADED, J.I. y CABERO, J. (Dirs.) (1995): *Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano*. Huelva, Universidad Internacional de Andalucía.
- ALONSO, M.; MATILLA L. y VÁZQUEZ, M. (1995): *Teleniños públicos y teleniños privados*. Madrid, Ediciones de la Torre.
- BETTELHEIM, B. (1977): *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona, Crítica.
- CAMPBELL, J. (1988): *The Power of Myth*. Betty Sue.
- DORFMAN, A. y MATTELART, A. (1972): *Paralel al Pato Donald*. México, Siglo XXI.
- GIROUX, H. (1994): *Placeres inquietantes*. Barcelona, Paidós.
- GONZÁLEZ YUSTE, J.L. (1999): «La disneylandización social», en LEIVA, E. y GONZÁLEZ YUSTE, J.L. (Coords.): *La disneylandización social. Análisis de «El Rey León»*. Barcelona, Universidad Autónoma.
- JUNG, C. (1976): *El hombre y sus símbolos*. Barcelona, Caralt.
- PERCEVAL, J.M. (1999): «Estructura artúrica de 'El Rey León'», en LEIVA, E. y GONZÁLEZ YUSTE, J.L. (Coords.): *La disneylandización social. Análisis de «El Rey León»*. Barcelona, Gabinete de Comunicación y Educación de la UAB.
- PÉREZ TORNERO, J.M. (1993): *El desafío educativo de la televisión*. Barcelona, Paidós.
- PORTA, A. (1998): *El metrónomo pulsional de «El Rey León»*. Episteme.
- SEGER, L. (1994): *Making a Good Script Great*. Samuel French.
- SMOODIN, E. (1994): *Disney Discourse. Producing the Magic Kingdom*. Londres, Routledge.
- WOLFF, J. (1996): *Successful Sitcom Writing*. St. Martins.

• **J. Luis González Yuste** es coordinador docente del Máster de Comunicación y Educación «En Red» de la Universidad Autónoma de Barcelona.

• **Encarna Leiva** es psicóloga y miembro del Máster de Comunicación y Educación «En Red» de la Universidad Autónoma de Barcelona.

La cultura andaluza en los libros de texto

Manuel Hijano del Río
Málaga

Este artículo pretende ofrecer una visión del panorama actual de la enseñanza de la cultura andaluza a través de los libros de texto más utilizados en nuestras escuelas. Para ello, se ha realizado una selección de 103 títulos diferentes, de los que se han extraído los datos necesarios para elaborar unas conclusiones que plantean la eficiencia de la Administración educativa en materia de supervisión de estos materiales didácticos.

Un elemento esencial de esa transmisión de valores es el libro de texto. Éstos, en muchas ocasiones, seleccionan y secuencializan los contenidos, asesoran sobre las actividades a realizar y establecen los contenidos mínimos que han de saber los niños y niñas. Por ello, en muchas aulas andaluzas el libro se convierte en el eje sobre el cual giran las actividades de los maestros/as y alumnos/as.

Esta realidad nos lleva a preguntarnos cómo los textos que diariamente manejan nuestros hijos e hijas se refieren a temas andaluces. Máxime cuando sabemos que nuestro sistema educativo—con plenas transferencias—está obligado a que «los contenidos de la enseñanza e investigación en Andalucía guarden una esencial conexión con las realidades, tradiciones, problemas y necesidades del pueblo andaluz» (art. 19.2. del Estatuto de Autonomía).

Para ello, hemos extraído una muestra de

103 libros de texto de las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Conocimiento del medio de prácticamente todas las editoriales presentes en el mercado andaluz, y de Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Los aspectos que se han trabajado han sido, en primer lugar, si poseen la autorización obligatoria, según exigía la legislación, ya que suponíamos, como hipótesis inicial, que dicha supervisión era una garantía de la existencia de un tratamiento más o menos relevante de los valores de la cultura andaluza. Para refrendar esa hipótesis, nos planteamos, en segundo lugar, observar si esos mismos libros incluyen aspectos de la cultura andaluza.

Hemos entendido que los libros están «autorizados» si figura, tal como se ordena en la normativa, la orden que aprobó el proyecto editorial. Consideramos que están «sin autorización» los que no indican nada al respecto.

También señalamos los casos en que se utilizan otras fórmulas alegales.

En segundo término, de todos los libros seleccionados, en algunos hemos realizado, además, un estudio profundizando en los contenidos, imágenes, actividades propuestas, orden de los temas... de los libros de texto. Del mismo indicamos los que hacen alusión a valores culturales andaluces, o Andalucía en general, y los que consideramos «sin presencia de aspectos culturales andaluces», es decir, después de la lectura de los contenidos son fáciles de descubrir cuáles han sido elaborados específicamente para las escuelas andaluzas y cuáles se distribuyen homogéneamente por cualquier Comunidad Autónoma del Estado, ya sea Extremadura, Andalucía, Murcia o Cantabria.

Del estudio de dicha muestra hemos sacado las siguientes conclusiones:

1) De las editoriales consultadas y disponibles en las librerías, el 95% no son andaluzas. Del resto, tenemos que diferenciar entre las editoriales propiamente andaluzas y las que mantienen algún vínculo con grupos empresariales de fuera, como es por ejemplo Guadiel, de Edebé. En general, los libros consultados se editan de forma homogénea para todo el Estado, lo que supone que les dediquen, como mucho, sólo dos o tres temas a las cuestiones específicas andaluzas. Nos encontramos también con libros que remiten estos temas al final del libro, insinuando que se trate al final del curso, si el profesor tiene tiempo...

2) En cuanto a la supervisión, descubrimos que de los 103 libros analizados, sólo 44 cumplen con la legislación vigente al insertar la referencia completa de la orden que aprueba el proyecto editorial. Es decir, el 42,7% de los libros cumplen con la normativa, mientras que el 57,3% restante incumple con la misma bien utilizando fórmulas alegales con frases tales como este libro «ha sido debidamente supervisado y autorizado», o bien no figura ninguna referencia a la misma. Consideramos que son cifras preocupantes que deben llevar a la Consejería replantearse la situación actual y remediar la distancia existente entre la normativa y la realidad.

3) De los 103 libros seleccionados de Lengua Castellana y Literatura y Conocimiento del Medio, elegimos una muestra al azar de 48 que fueron estudiados con mayor detalle, intentando desentrañar la aparición o no de contenidos de cultura andaluza y, asimismo, la naturaleza de dichos contenidos. Pues bien, en una primera aproximación, descubrimos que de los 48, sólo 18 (37,5%) hacen alguna mención a Andalucía. O lo que es lo mismo, el 62,5% de los libros de texto que se venden en Andalucía no mencionan o no hacen referencia a la cultura andaluza. Queremos aclarar que para considerar que un libro aborda temas andaluces, no hemos exigido que hubiera uno o varios temas dedicados exclusivamente al estudio de la realidad de Andalucía, como muchos ya tienen. Nos bastaba con que los ejemplos o las actividades, o incluso las ilustraciones fueran de Andalucía o hicieran referencia a ella.

4) La supervisión o autorización de la Consejería de Educación no supone la aparición de contenidos andaluces. De tal forma, nos encontramos con libros que muestran su autorización y que a continuación no observamos una relación con contenidos andaluces. Y viceversa. Libros que no poseen, o por lo menos no la insertan, la autorización obligatoria, y sin embargo en sus contenidos sí que existe una preocupación por educar y mostrar al estudiante las características de la cultura andaluza. Como la diversidad es enorme en este aspecto, también hay libros sin autorizar y que no mencionan nada de Andalucía y textos autorizados que tratan más o menos adecuadamente dicha cultura.

5) Queremos llamar la atención con respecto a los libros de los primeros cursos de Primaria, donde los incumplimientos son mayores que en los años posteriores. Parece, a entender de las editoriales, que la cultura andaluza puede quedar reducida a partir del Tercer Ciclo de Primaria, donde las cifras mejoran algo.

6) Consideramos de especial preocupación que los libros de texto contengan errores

en la redacción de los contenidos. De especial interés para este informe han sido los referidos a la cultura andaluza o cuestiones sobre Andalucía en general. Incluso, encontramos referencias erróneas a nuestra Historia más reciente en libros que incluso insertan la referencia de la Orden que autoriza su venta y, por consiguiente, han conseguido el visto bueno de la Consejería de Educación. Dos de los ejemplos que podemos mencionar son:

- En el libro de Conocimiento del Medio de Sexto de Primaria de Guadiel se afirma en su página 87 que Andalucía «accedió a la Autonomía mediante la aprobación de su Estatuto el 28 de febrero de 1980».

- En el libro Conocimiento del Medio, también de Sexto de Primaria, de la Editorial Bruño, se afirma al respecto del Día de Andalucía: «en conmemoración de la decisión, que los andaluces adoptaron en Referéndum ese mismo día del año 1980, de constituirse en comunidad autónoma» (pág. 150).

7) Algunas editoriales muestran símbolos andaluces en la portada, como por ejemplo la bandera, o añaden al título de sus obras la palabra «Andalucía», a pesar de que o bien no poseen la autorización debida, o bien, a pesar de estar autorizados, en sus contenidos no figura ninguna referencia a la cultura andaluza. Aunque los ejemplos son numerosos, como muestra cabe mencionar el libro de Edelvives del Primer Ciclo de Primaria de Lengua y, de la misma editorial, el de Conocimiento del Medio de Segundo de Primaria.

8) Otro aspecto a valorar por este informe es la naturaleza del mensaje que a través de los propios textos o de las ilustraciones (fotos, dibujos, gráficos, planos...) se muestra a nuestros estudiantes de los valores de la cultura andaluza. En general, podemos apreciar que

dichos contenidos se reducen principalmente a aspectos folklóricos-festivos o acontecimientos religiosos –por ejemplo, la Romería de la Virgen del Rocío–. La visión que se ofrece desde estos libros de la cultura andaluza –insistimos, en general– caen en los tópicos conocidos y repetidos sistemáticamente a lo largo de los años. Se olvidan, por tanto, facetas importantes de nuestra vida cotidiana, de nuestra Historia que contribuyan al mejor conocimiento de los andaluces de su realidad.

9) En otros casos, el lenguaje utilizado sigue ofreciendo una perspectiva distorsionada y poco rigurosa de los hechos, ya que la cultura andaluza queda reducida a algunas páginas en cuyo margen aparece «cultura andaluza».

10) A pesar de las críticas, cabe mencionar también la existencia de textos con claros mensajes valorados positivamente, acerca de nuestra idiosincrasia. Un ejemplo es el libro de Lengua Castellana y Literatura de Sexto de Primaria, en el que se afirma, en su página 80, que «el habla andaluza no es una forma incorrecta de hablar; supone una manifestación más de nuestra riqueza como pueblo».

11) Hay una clara tendencia entre las editoriales a convertir el libro en el eje principal o esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. De tal forma que en esos textos podemos encontrar cada vez con más frecuencia un repertorio de actividades de evaluación, objetivos, contenidos, temporalización, acompañados de recursos variados, como los cuadernos del alumno y del profesor, libros de lecturas, libros de ejercicios... que cada vez facilitan el trabajo del docente

y, en paralelo, convierten el libro de texto en prácticamente el único recurso del que se dota a la enseñanza o al maestro en Andalucía. Esto supone que lo expuesto en esos libros y cómo

El lenguaje utilizado sigue ofreciendo una perspectiva distorsionada y poco rigurosa de los hechos, ya que la cultura andaluza queda reducida a algunas páginas en cuyo margen aparece «cultura andaluza».

se expone, mediatiza en gran medida la educación de los escolares.

12) Muchos de los libros consultados se presentan envueltos en plástico transparente, de forma que el docente o el padre/madre sólo puede observar portada y lomo.

13) Como ya hemos adelantado, junto a los libros de texto las editoriales adjuntan cada vez con más frecuencia materiales o recursos didácticos variados que diversifican y, a la vez, encarecen el producto (libros de lectura, cuadernos del alumno, cuadernos del profesor...).

14) Detectamos la existencia aún en el mercado andaluz de libros de texto de EGB que aún no han sido retirados de la venta, y que al ser anteriores a la legislación que obliga la referencia a contenidos de cultura andaluza, el tratamiento de la misma es mucho más deficiente. Por ejemplo, aún se ofrece a la venta el libro de lecto-escritura de la editorial Everest, Ciclo Inicial.

15) Estos libros alcanzan una difusión comercial considerable entre los centros escolares, facilitando la elección por el Claustro de las editoriales que opinan más convenientes.

Como valoración general, podemos asegurar que la cultura andaluza no aparece reseñada en los libros de texto que utilizan nuestros alumnos/as andaluces, incumpliendo la normativa vigente. Los datos así lo confirman, puesto que se remite a un segundo plano el análisis de la realidad andaluza, la más próxima al estudiante.

Y a modo de síntesis final, podemos afirmar que la Consejería de Educación no parece que en estos momentos desarrolle la propia normativa que ha aprobado a la hora de supervisar los contenidos de los libros de texto. Todo hace indicar que la aparente despreocupación generalizada sobre los contenidos en torno a la cultura andaluza, hace que toda la responsabilidad quede en manos del Consejo de Centro o del docente como profesional, al ser ellos los únicos que a la hora de la selección tengan en cuenta la adecuada inserción o no de esos valores transversales.

Notas: Marco jurídico

- Decreto 193/1984 de 3 de julio que establece el temario y objetivos generales por los que han de ceñirse las programaciones experimentales sobre cultura andaluza (BOJA, 74). Este Decreto desarrolla 19 temas, entre los que destacamos: las instituciones, el habla andaluza, Andalucía en la Edad Contemporánea, cantes y bailes, el subdesarrollo, tradiciones y fiestas... así como otros referidos al desarrollo de la Historia de Andalucía y a las características geográficas y socio-económicas.
- Decreto 108/1992 de 9 de junio, por el que se regula la supervisión y autorización de libros y materiales curriculares para las enseñanzas de régimen general y su uso en los centros docentes de Andalucía (BOJA, 56). Se regulan los proyectos editoriales a partir de los cuales se elaboran libros y materiales, en aplicación de la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), y en los decretos que regulan dichas enseñanzas en Andalucía.
- Según esto, los proyectos editoriales están obligados «expresamente» a reflejar los contenidos referidos a la cultura andaluza (art. 3.6). Las empresas deben remitir a la Consejería de Educación y Ciencia los proyectos editoriales para su supervisión, a usar en los centros docentes de Andalucía. Los libros y materiales curriculares deben reflejar en textos e imágenes entre otros principios, «la atención a la cultura andaluza». No podrán adaptarse libros y materiales curriculares en los que no conste expresamente la disposición en virtud de la cual se aprobó el proyecto editorial.
- Orden de 24 de junio de 1992, por la que se dan normas sobre supervisión y autorización de libros y materiales curriculares para las enseñanzas de Régimen General y su uso en los centros docentes de Andalucía. Esta Orden establece que los libros y materiales curriculares «requerirán la previa supervisión y aprobación del proyecto editorial». La supervisión deberá ser solicitada en la Consejería de Educación, quien mediante análisis de una Comisión al efecto, resuelve en su caso. Si es positivo, debe publicarlo en el BOJA. Todo proyecto aprobado debe llevar en «cubierta o portada la fecha de la orden en la que fue aprobado. En unos términos ya fijados por la propia Consejería». De acuerdo con el Decreto de supervisión de libros y materiales, los centros docentes «no podrán adoptar libros y materiales curriculares en los que no conste expresamente la disposición en virtud de la cual se aprobó el correspondiente proyecto editorial».
- Resolución de 25 de mayo de 1994, por la que se prohíbe la venta de libros y material curricular en centros docentes públicos, así como la asignación por éstos de comercios proveedores (BOJA, 84).
- Se han publicado diversas órdenes reconociendo proyectos editoriales: Orden de 24 de marzo de 1994 (BOJA, 64), Orden de 25 de mayo de 1993 (BOJA, 84), Orden de 1 de octubre de 1993 (BOJA, 122) y Orden de 24 de mayo de 1994 (BOJA, 103).
- Orden de 25 de mayo de la Consejería de Educación y

Ciencia, por la que se aprueban los determinados proyectos editoriales para la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza el uso de los libros y materiales curriculares correspondientes, en centros públicos y privados de Andalucía (BOJA, 70).

• Decreto 105/1992 de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria

Obligatoria en Andalucía (BOJA, 56).

Entre los objetivos de la ESO encontramos la necesidad de analizar el legado cultural e histórico de Andalucía, valorar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos a su identidad. Los contenidos aplicarán la realidad económico-social y «el Estatuto de Autonomía andaluz: instituciones y competencias».

Algunos resultados de la investigación

Primero de Primaria

Lengua Castellana y Literatura

Edelvives	Sin autorización. Sin presencia de aspectos culturales andaluces.
Santillana ¹	Sin presencia de aspectos culturales andaluces.
Magisterio	Autorizado. Sin presencia de aspectos culturales andaluces.
Alhambra	Sin autorización. Sin presencia de aspectos culturales andaluces.

Conocimiento del Medio

Guadiel	Autorizado. Sin presencia de aspectos culturales andaluces.
Onda	Sin autorización. Sin presencia de aspectos culturales andaluces.
Magisterio	Autorizado. Sin presencia de aspectos culturales andaluces.
Santillana	Autorizado. Sin presencia de aspectos culturales andaluces.
Vicens Vives	Sin autorización.
Alhambra	Sin autorización.
Anaya	Sin autorización.

¹ Indica en la contraportada la fórmula alega de «forma parte de los materiales curriculares del proyecto editorial de Santillana que ha sido debidamente supervisado y autorizado».

Segundo de Primaria

Lengua Castellana y Literatura

Alhambra	Sin autorización. Sin presencia de aspectos culturales andaluces.
Guadiel ²	Sin presencia de aspectos culturales andaluces.
Magisterio	Autorizado MEC. Sin presencia de aspectos culturales andaluces.
Everest ²	Sin presencia de aspectos culturales andaluces.
Edelvives	Autorizado. Sin presencia de aspectos culturales andaluces.
Edebé	Sin autorización.
Bruño	Sin autorización.

Conocimiento del Medio

Guadiel	Sin autorización. Sin presencia de aspectos culturales andaluces.
Onda	Sin autorización. Se trata Andalucía como una Comunidad más.

Bruño	Autorizado MEC. Sin presencia de aspectos culturales andaluces.
Edelvives	Autorizado. Sin presencia de aspectos culturales andaluces.
Santillana	Autorizado.
SM	Sin autorización.
Vicens Vives	Autorizado.
Magisterio	Sin autorización.

² Indican en la contraportada la fórmula alega de «ha sido debidamente supervisado y autorizado».

Tercero de Primaria

Lengua Castellana y Literatura

Anaya	Autorizado. Sin presencia de aspectos culturales andaluces.
Edelvives ³	Sin presencia de aspectos culturales andaluces.
Edebé	Sin autorización.

Conocimiento del Medio

Guadiel	Autorizado. Referencias andaluzas (fotos, símbolos, contenidos).
Bruño	Autorizado MEC. Sin presencia de aspectos culturales andaluces.
SM ⁴	Contiene temas y elementos andaluces ⁵ .
Everest	Autorizado. Contiene temas andaluces.
Edelvives	Sin autorización. Contiene temas y elementos andaluces.
Alhambra	Autorizado. Sin presencia de aspectos culturales andaluces.
Anaya	Autorizado.
Vicens Vives	Autorizado.
Magisterio	Sin autorización.

³ Indica en la contraportada la fórmula alega de «presentado a trámite de supervisión y autorización».

⁴ Indican en la contraportada la fórmula alega de «ha sido debidamente supervisado y autorizado».

⁵ Entendemos como «elementos andaluces» la presencia de fotos de paisajes o localidades andaluzas, actividades específicas a realizar sobre mapas de Andalucía o de alguna provincia.

Cuarto de Primaria

Lengua Castellana y Literatura

Guadiel	Autorizado. Sin presencia de aspectos culturales andaluces.
Edelvives ⁶	Sin presencia de aspectos culturales andaluces.

Vicens Vives	Autorizado. Contiene temas y elementos andaluces.	Everest ⁷	Sin presencia de cultura andaluza.
		Edelvives ⁹	Contiene temas y elementos andaluces.
Conocimiento del Medio		Guadiel	Autorizado.
Guadiel	Autorizado. Con presencia de valores culturales andaluces.	McGraw Hill	Autorizado
Vicens Vives	Autorizado.	Algaida	Autorizado.
Bruño	Sin autorización.	Anaya	Autorizado.
Alhambra	Autorizado.	Vicens Vives	Autorizado.
SM	Autorizado.		
Anaya	Sin autorización.		
Magisterio	Sin autorización.		
			⁷ Indican en la contraportada la fórmula alegal de «ha sido debidamente supervisado y autorizado».
			⁸ Indica en la contraportada la fórmula alegal de «presentado para su aprobación al Ministerio de Educación».
			⁹ Indica en la contraportada la fórmula alegal de «ha sido presentado a trámite de homologación ante la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía».
⁶ Indica en la contraportada la fórmula alegal de «presentado a trámite de supervisión y autorización».			
Primero de ESO		Segundo de ESO	
Ciencias Sociales. Geografía e Historia		Geografía e Historia. Ciencias Sociales	
Edebé ⁷	Sin presencia de aspectos culturales andaluces.	Everest	Sin autorización.
Akal ⁸	Sin presencia de aspectos culturales andaluces.	Alhambra	Sin autorización.
Alhambra	Sin autorización. Sin presencia de aspectos culturales andaluces.	Bruño	Autorizado.
SM	Autorizado. Contiene temas y elementos andaluces.	Editex	Autorizado MEC.
Santillana ⁷	Sin presencia de aspectos culturales andaluces.	ECIR	Autorizado.
		Guadiel	Autorizado.
		McGraw Hill	Autorizado.
		Anaya	Autorizado.
		Vicens Vives	Autorizado.
		Santillana	Autorizado.

• *Manuel Hijano del Río* es profesor Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

100 películas de cine para trabajar la televisión en el aula

Vicent Pardo Alarcón
Castellón

Las películas sobre temas relacionados con la televisión pueden constituir un valioso recurso didáctico con el que trabajar en el aula los temas televisivos, especialmente por la gran variedad de aspectos que tratan, destacando siempre centros de interés tales como estrategias de lucha por la audiencia, la manipulación de la realidad, la opinión y la alienación, el encubramiento y la fama, los «snufmovies», los concursos televisivos, los telepredicadores, enredos amorosos de los protagonistas y de actores de series y culebrones, etc.

Por razones de espacio, no abordamos aquí la metodología de trabajo de estos filmes en el aula. A continuación, se relacionan 100 títulos recopilados que abarcan desde el año 1961 hasta el 1999, incluyendo en cada una de estas fichas filmográficas los siguientes datos: título de la película, nacionalidad, año de producción, director, principales intérpretes y duración en minutos. Después se incluye una sinopsis argumental y/o algún breve comentario sobre la película. Hacemos ahora algunas consideraciones sobre este trabajo:

- La temática argumental es muy variada, a veces no sobre el medio televisivo propiamente, sino también sobre vídeo, telemática u otros aspectos, cuya expresión y edición requiere de un soporte técnico con monitor de TV.

- La gran mayoría de estas fichas están tomadas de aquéllas que aparecen publicadas

en la sección de programación televisiva de los periódicos, por lo que debemos agradecer públicamente aquí la labor de los periodistas que realizan este trabajo de reseña informativa día tras día.

- No pretende ser una recopilación exhaustiva, lo cual, por supuesto, es prácticamente imposible, toda vez que la producción de estos filmes es continuada.

- Por supuesto, la abrumadora mayoría de las películas reseñadas son de nacionalidad norteamericana, pues los Estados Unidos son los mayores productores de cine a nivel mundial.

- Muchos de estos filmes son emitidos continuamente por las distintas cadenas de televisión españolas, entre las que circulan de modo prácticamente continuo.

Exponemos, pues, a continuación, la relación de fichas filmográficas.

FILMOGRAFÍA

Relación de películas de temas relacionados con el mundo de la televisión, emitidas por televisión o disponibles en formato de vídeo.

• **La boda o la vida.** España, 1972, 92', Dir. Rafael Romero Marchent. Interp.: La Polaca, Manolo Codeso, Marujita Díaz. Como ha dejado embarazada a su novia, Carlos es presionado por sus cuñadas para que se presente al concurso de televisión «En torno a los 40». Para ello van a vivir todos enclaustrados, ayudándole a aprenderse los diferentes temas.

• **Vendedores de noticias (LIP Service).** EE-UU, 1988, 68', Dir. W.H. Macy, Interp. Griffin Dunne, Paul Dooley. Luchas entre personalidades en un programa de televisión que, para aumentar su audiencia, contrata un cretino como presentador.

• **Kamikaze.** Francia, 1986, 85', Dir. Didier Grousset, Interp. Richard Bohringer, Michel Galabru. Alberto, el protagonista, desesperado y frustrado, inventa un aparato con el que consigue matar a los presentadores de televisión mientras ve los programas en directo.

• **Predicadores televisivos.** Dir. Robert Markowitz, Interp. John Rittes, Madolyn Smith. Tom, un joven pastor recién salido del seminario es contratado por el reverendo Freddy Stone para que dé un curso sobre la Biblia. Stone es uno de los más famosos predicadores de la televisión.

• **Noticias a las once (News at eleven).** EEUU, 1986, 90', Dir. Mike Robe, Interp. Martin Sheen, Peter Riegert, Barbara Babcock. Un famoso presentador de televisión se debate entre su deber profesional y su conciencia cuando un profesor del colegio donde estudia su hija es acusado de abusar sexualmente de algunas alumnas. La batalla por la audiencia provoca continuos enfrentamientos entre el periodista y el director del programa, ya que éste llega a desvelar la identidad de una de las chicas, lo que provoca un intento de suicidio.

• **Perseguido (The running man).** EEUU, 1987, 96', Dir. Paul Michael Glaser, Interp. Arnold Schwarzenegger, María Conchita Alonso, Yaphet Kotto. En el año 2017 el mundo es un estado policíaco, la televisión ha contribuido a ello con un fabuloso lavado de cerebros. Los disidentes son internados en campos de trabajo. El protagonista,

Ben Richards, no se conforma con su suerte y decide fugarse.

• **Lucha sin límite (No holds barred).** EEUU, 1989, 90', Dir. Thomas J. Wriath, Interp.

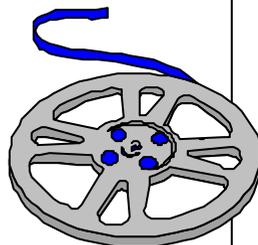
Hulk Hogan, Kurt Fuller. Brell, un ambicioso ejecutivo de televisión, acaba de incorporarse a una nueva cadena y pretende convertirla en líder de audiencia a cualquier precio. Para ello intenta contratar a Rip, un rudo luchador de *catch* que es una estrella en una cadena rival, además de un símbolo para el público joven.

• **Recuerdos.** Dir. John Herzfeld, Interp. Donna Mills, Stephen Collins. La historiana narra la vida de Nicky, una joven periodista de televisión que pasa por su mejor momento profesional después de haber ganado un premio por su cobertura de informaciones relacionadas con el terrorismo árabe.

• **Permanezca en sintonía.** EEUU, 1992, Dir. Peter Hyams, Interp. John Ritter, Pam Dawber, Jeffrey Jones, Eugene Levy. Helen es una exitosa empresaria y su marido Roy un triste vendedor adicto a la tele y a la comida rápida. Un día, un tal señor Spike le ofrece a Roy un aparato de alta tecnología con 24 horas de programas gratuitos. Él lo acepta sin saber que Spike es el director de Satán TV, una cadena que lleva teleadictos al infierno y que hará que Helen y Roy sean enviados a un extraño mundo de programas.

• **Messidor.** Suiza, Dir. Alain Tanner, Interp. Jeanne y Marie se fugan de casa y vagan sin rumbo por el país. Cuando se les termina el dinero siguen las aventuras. Son atacadas por dos violadores, cogen una pistola, roban alimentos, etc. Se han convertido en las protagonistas de un programa de televisión, con estructura de juego, en el que todos pueden participar.

• **La otra cara del éxito (The image).** EEUU, 1990, 90', Dir. Peter Werner, Interp. Albert Finney, John Mahoney, Kathy Baker, Swoosie Kurtz, Spalding Gray. Jason Cromwell ha llegado a ser un reportero estrella de la televisión. Su programa



«Aquí y ahora» siempre acoge denuncias que sirven para empezar investigaciones. Pero a causa de un trabajo sensacionalista, uno de los acusados se suicida y el protagonista empieza a cuestionarse su exceso de poder y el sistema que permite que aquello suceda.

• **Ocurrió cerca de su casa.** Francia, 1992, Dir. Rémy Belvaux, Interp. André Bonzel, Benoit Poelvoorde. Un psicópata asesino llamado Ben visualiza frente a las cámaras de televisión sus crímenes y después hace comentarios jocosos sobre ellos.

• **La máquina del amor.** EEUU, 1971, Dir. Jack Haley, Interp. John Phillip Law, Dyan Cannon, Robert Ryan. La historia de un trepa que utiliza su cuerpo para medrar en una cadena de televisión.

• **Muerte en primer plano.** EEUU, 1972, 82', Dir. Jeannot Szwarc, Interp. James McMullan, James A. Watson Jr. Kate Woodville, Mara Byrnes. Telefilme que se adelanta a los *reality shows* y muestra los peligros de un programa de televisión que atenta contra el derecho a la vida privada de las personas.

• **Los elegidos** (*The incrowd*). EEUU, 1987, 91', Dir. Mark Rosenthal, Interp. Donovan Leitch, Joe Pantoliano. Cada tarde, al salir del instituto, todos los jóvenes corren a ver cierto programa de televisión.

• **Jack, el oso.** Dir. Marshall Herskovitz, Interp. Danny de Vito, Robert J. Steinmiller Jr., Miko Hughes, Gary Sinise. John Leary es un presentador de televisión que después de la muerte de su esposa no sabe cómo educar a sus dos hijos.

• **Remedio casero** (*Home remedy*). EEUU, 1968, 88', Dir. Maggie Greenwald, Interp. Seth Barrish, Maxine Albert, Richard Kidney, David Felnman. Richard cree que no soportará el aburrimiento que invade su vida. Se encierra en su casa con una cámara de vídeo con la que graba sus pensamientos. Todo lo alterará Nancy, su nueva vecina.

• **El dilema** (*Quiz show*). EEUU, 1994, Dir. Robert Redford, Interp. John Turturro, Rob Morrow, Ralph Fiennes, Paul Scofield, David Paymer. El descubrimiento del fraude de las preguntas amañadas de 1958 acabó en el mayor escándalo de la televisión americana. Un concursante que «sabía demasiado» pero era impopular entre los telespectadores fue vencido fraudulentamente por otro concursante al que habían filtrado las respuestas correctas.

• **Falso romance** (*She'll take romance*). EEUU, 1990, 90', Dir. Piers Haggard, Interp. Linda Evans, Harry Poindexter. Jane McMillan, la chica del tiempo de una cadena de televisión, dará un vuelco a su vida cuando una de sus compañeras tenga un accidente y Jane se ocupe de su programa, el gran magazine de la cadena.

• **La vida en vídeo** (*Family viewing*). Canadá, 1987, 82', Dir. Atom Egoyan, Interp. David Hemblen, Aidan Tierney, Gabrielle Rose. Van, un joven de 18 años, vive con su padre y la amante de éste. Su madre lo había abandonado hacía años y a Van la única cosa que lo une con su infancia son unos vídeos domésticos y su abuela, internada en un asilo, a la que el joven estima y cuida.

• **Guiones cambiados** (*Speaking parts*). Canadá, 1989, 91', Dir. Atom Egoyan, Interp. Michael McManus, Arsinee Khanjian. Una joven que trabaja en una lavandería tiene verdadera obsesión por los vídeos domésticos. Mediante éstos se enamora de un actor que empieza su carrera artística.

• **Extraña seducción.** EEUU, 1982, Dir. David Schmoeller, Interp. Morgan Fairchild, Michael Sarrazin, Vince Edwards, Andrew Stevens. Thriller en el que una presentadora de televisión se halla constantemente vigilada por un fotógrafo desequilibrado que no parece violento hasta que es rechazado.

• **Network** (**Un mundo implacable**). EEUU, 1976, 122', Dir. Sidney Lumet, Interp. William Holden, Peter Finch, Faye Dunaway, Robert Duvall. Tras la muerte de su mujer, Howard, presentador de televisión, es despedido a causa de la bajada de audiencia. Anuncia ante las cámaras su



intención de suicidarse, pero su discurso de despedida a los telespectadores le hace famoso. La responsable de programación decide explotar el filón para aumentar al precio que sea la audiencia.

• **¿Por amor o por dinero?** (*For love or money*). EEUU, 1984, 96', Dir. Terry Hughes, Interp. Suzanne Pleshette, Gil Gerard, Jamie Farr. ¿Cuánto costaría acabar con una relación feliz? ¿El amor es más fuerte que el dinero? Éstas son las preguntas a las que quiere responder un concurso de televisión. Joanna y Mike son los primeros concursantes. Joanna está prometida y trabaja en un laboratorio donde se experimenta con animales psicóticos. Mike es un jugador compulsivo cargado de deudas. Los concursantes deben evitar enamorarse para poder conseguir el gran premio.

• **Estoy bailando tan deprisa como puedo.** EEUU, Dir. Jack Hofsis, Interp. Jill Clayburgh, Nicol Williamson. Una mujer se dedica con éxito a hacer documentales para televisión. Pero ha tenido que pagar un alto precio: su dependencia de las drogas.

• **Su pequeña aventura.** EEUU, 1963, Dir. Norman Jewison, Interp. Doris Day, James Garner, Arlene Francis. 107'. La esposa de un conocido ginecólogo toma una importante decisión: convertirse en modelo de televisión. Ello le permitirá lograr la fama y unos ingresos extra.

• **Con toda la selva en contra** (*Options*). EEUU, 1988, 88', Dir. Camilo Vila, Interp. Matt Salinger, Joanna Pacula, John Kani. Donald trabaja para una pequeña productora de televisión especializada en biografías tratadas con exagerado sentimentalismo («biopic»). En la jungla deberá realizar la de una princesa europea retirada del mundanal ruido.

• **El juego más divertido.** España, 1987, 88', Dir. Emilio Martínez Lázaro, Interp. Victoria Abril, Antonio Resines, Maribel Verdú. Ada y Bruno son dos estrellas de televisión, especializadas en seriales con escenas de amor capaces de paralizar el país. En su vida privada, la pareja protagoniza un secreto romance difícil debido a la

popularidad de ambos personajes, cuya intimidad es vigilada desde todos los ángulos. Aquello que prodigan ante las cámaras les está vedado cuando se apartan de ellas.

• **Receta letal** (*Reckless disregard*). EEUU, 1991, Dir. Harvey Hart, Interp. Tess Harper, Leslie Nielsen, Ronny Cox, Kate Lynch, Sean McCann, Henry Ramer. En uno de los programas televisivos de mayor audiencia se emite un reportaje de investigación sobre una clínica que extiende recetas de drogas a cambio de dinero.

• **Doble sospecha.** EEUU, 1992, 87', Dir. Alan Metzger, Interp. Suzanne Somers, De Begley Jr., Michael Nouri. Intrépida reportera metida a investigadora por culpa de un marido ligerito de cascos.

• **Secretos y mentiras.** EEUU, 1992, 91', Dir. Paul Schneider, Interp. Connie Selleca, Kevin Dobson. Susan, brillante periodista de televisión, está casada con el fiscal Jack Evans. Ambos comparten éxito profesional y desahogada situación económica. Meses atrás, Jack tuvo una aventura extramatrimonial ya perdonada por Susan, pero que dejó un poso de desconfianza en ésta. Susan no puede superar la absoluta dependencia afectiva respecto a su marido.

• **Amor obsesivo** (*Obsessive love*). EEUU, 1984, 92', Dir. Steven Hillard, Interp. Yvette Mimieux, Simon McCorkindale, Constance McCashin, Lainie Kazan, Kin Shriner. Una secretaria se enamora de un personaje de televisión de forma obsesiva llegando a acosar a su enamorado.

• **Tres camas para un soltero** (*Worth winning*). EEUU, 1989, 98', Dir. Will Mackenzie, Interp. Mark Harmon, Madeleine Stowe, Lesley Ann Warren. Un ligón aprovecha su faceta de meteorólogo para montárselo con el mayor número posible de telespectadoras. Luego cae en la trampa de una apuesta y se ve obligado a cortejar a tres mujeres simultáneamente.

• **Tootsie.** EEUU, 1982, 123', Dir. Sideny Pollack, Interp. Dustin Hoffman, Jessica Lange,



Terry Garr. Un actor que no consigue trabajo ni a la de tres decide caracterizarse de mujer y encuentra, a partir de ese momento, un programa de TV muy popular.

• **Víctima de la calle** (*Eleventh victim*). EEUU, 1980, 95', Dir. Jonathan Kaplan, Interp. Bess Armstrong, Max Gail. Una joven aspirante a actriz que trabaja como prostituta para sobrevivir es asesinada por un maníaco en un motel. Su hermana, presentadora de un informativo de televisión, se entera del crimen al dar la noticia. Obsesionada por la tragedia, decide investigar por su cuenta.

• **Consejos a medianoche** (*Midnight in my bed?*). EEUU, 1991, 95', Dir. John Mann, Interp. Dean Cain, Dean Cain, Christopher Mery, Carol Burnett, Martin Mull. Una serie de la televisión ve cómo los amigos lo acosan sexualmente, con el galán que interpreta en la parte de Dean Cain da vida a un programa de televisión que se convierte en algo parecido a un programa de tal de doña Elena Franks. Se le ofrece una beca para el lucimiento en la televisión.

• **Una chica entra en escena** (*She's the one*). 90', Dir. Álvaro Sáenz de Aedo, Interp. Puigcorbó, Esperanza Campuzano, José Colmenero, Rosa Campillo, Neus Asensi, Marcela Walerstein. Cuenta la historia de ambición de Miguel, el director de una cadena televisiva llamada Antena 5, que para aumentar su imperio decide casarse con la hija del dueño de su competencia Tele 3. Pero cuando conoce a Lola, una chica de los bajos fondos que trabaja como camarera, se obsesiona tanto con ella que acaba perdiendo su eficacia de tiburón.

• **Demasiado bellas para morir** (*Tutto il vestito niente*). Italia, 1991, 95', Dir. Paolo Plana, Interp. François Eric Gendron, Florence Guerin. Durante la grabación de un video musical, en el cual participan diversas modelos, van muriendo asesinadas diversas personas implicadas en el rodaje.

• **Asesinato por televisión** (*Murder by television*). EEUU, 58', Dir. Clifford Sanforth, Interp. Bela Lugosi, June Collyer. La televisión está en sus comienzos y debe superar diversos problemas técnicos. Un profesor que perfecciona la técnica de la televisión es asesinado y Lugosi es el primer sospechoso.

• **Wild palms** (*Palmeras salvajes*). EEUU, 1993, serie para televisión de 6 horas, Dir. Oliver Stone, Interp. James Belushi, Dana Delany, Robert Loggia, Angie Dickinson, Kim Katrall. La acción transcurre en Los Ángeles en el año 2007. Harry Wyckoff, un prometedor abogado, es contratado para trabajar en el Canal tres horas de televisión, medio de comunicación controlado por el poderoso senador Anton Kreutzer. Lo que parece un excelente ascenso profesional, se convierte para Harry en un mundo lleno de intrigas en el que se mezclan el poder, la corrupción y las nuevas tecno-

logías (*Watching channel*). EEUU, 1991, 95', Dir. Michael Cheff, Interp. Kathleen Turner, Christopher Reeve. El dueño de una cadena de televisión y ex presentador de programas más populares se ve a sí mismo seguir una entrevista con un preso al que debe ejecutar. Un importante empresario se enfrenta entre ambos, pero no podrá vencer a ninguno de ellos, gracias a las artimañas de la televisión.

• **El video** (*Video*). EEUU, 1989, Dir. Todd Solondz, Interp. Christian Slater, Beau Bridges, Corey Felder. Es un buen chico que ha visto demasiado video antes de su familia. Su padre lo abandona y se divorcia de su madrastra y ahora está solo. Su hermano mayor Nick es un rebelde y su hermano menor Jimmy, todo un experto en videos, apenas se comunica con el resto. Corey le ayudará a participar en el campeonato nacional de videojuegos.

• **El video** (*Benny*). Austria-Suiza, 1992, 95', Dir. Michael Haneke, Interp. Arno Frish, Michael Winkler, Michael Muhe. Benny es un adolescente burgués que sus padres le dejan a menudo solo y él ha encontrado un sustituto emocional en el mundo de los videos. Gradualmente, y debido a la falta de gente a su alrededor, sus valores y sentido de la realidad empiezan a cambiar. Conoce a una chica de su edad y la invita a un fin de semana.

• **Bueno y tierno como un ángel**. España, 1988, 104', Dir. José María Blanco, Interp. Montse Bayo, José María Blanco, Amparo Moreno. Un joven en paro vive en su casa dedicado a ver películas de video. Un día llegan nuevos vecinos que acaban con su tranquilidad. Adaptación de la novela «El ángel triste» de Pérez Marínero.



• **Locura publicitaria.** EEUU, 1985, 79', Dir. Patrick Kelly. Interp. Loretta Swit, Rip Torn, Kenneth Mars. Una sofisticada ejecutiva de Madison Avenue quiere promocionar una nueva marca de cerveza mediante la elección de tres hombres normales de la calle que representen la figura del macho típico americano.

• **Al filo de la noticia** (*Broadcast news*). EEUU, 1987, 126', Dir. Holly Hunter, Interp. William Hurt, Albert Brooks. Jane, joven realizadora de programas informativos de televisión, ha conocido a Tom, antiguo reportero de deportes que ha conseguido un trabajo en su emisora. Tom carece de la preparación necesaria, pero cumple con eficacia su trabajo. Por eso choca con Jane, que valora sobre todo la aptitud profesional.

• **Dinero, poder y asesinato** (*Money, power, murder*). EEUU, 1989, 91', Dir. Lee Philips, Interp: Kevin Dobson, Blythe Danner. Una bella joven que trabajaba en un programa de un predicador televisivo desaparece misteriosamente. El caso es investigado por un reportero de televisión y poco después aparece el cadáver de una mujer.

• **El complot de los anillos.** España, 1988, 90', Dir. Francese Bellmunt, Interp. Stephen Brennan, Ariadna Gil. Mike O'Brien, un prestigioso periodista de una cadena de televisión norteamericana, llega a Barcelona para informar sobre el desarrollo de los Juegos Olímpicos y es secuestrado por el FAP, un violento grupo independentista.

• **Bocados de realidad** (*Reality bites*). EEUU, 1993, Dir. Ben Stiller, Interp. Winona Ryder, Ethan Hawke, Ben Stiller, John Mahoney. Stiller Lelaina, ayudante de producción en un programa matinal de TV en Houston, sueña con ser directora de cine. Mientras llega su oportunidad rueda un vídeo de sus amigos en los que estos hablan de su realidad cotidiana, sus ambiciones y su falta de expectativas. Entre tanto, debe elegir entre dos amores, un *yuppie* ejecutivo de la TV y su leal amigo Troy.

• **Testigo de ejecución.** EEUU, 1993, Dir. Tommy Lee Wallace, Interp. Sean Young, Len Cariou, George Newbern, Dee Wallace Stone. La idea de televisar en directo la ejecución de un reo sentenciado a muerte podría ser una mina de oro. Así lo piensa al menos Jessica Taynor, la ejecutiva de una cadena de televisión, que parece haber encontrado a la estrella perfecta para su primer

show: se trata de Dennis Casterline, un asesino carismático y fotogénico.

• **La seducción del caos.** España, 1990, 88', Dir. Basilio Martín Patino, Interp. Adolfo Marsillach, Kiti Manver, Rosalía Dans. Un escritor es encarcelado por el asesinato de su esposa y el de su amigo y colaborador, con el que rodaba una serie televisiva. Pretendían cuestionar nada menos que la dudosa sustancia de cuantos determinismos conforman este final de milenio en el arte, la religión, la ciencia, la política, los medios de comunicación...

• **Reportero por los pelos** (*Living large*). EEUU, 1991, 92', Dir. Michael Schultz, Interp. Terrence Carson, Lisa Arrindell. Dexter Jackson es un joven estudiante de periodismo que sueña con llegar a ser un gran presentador de televisión. De manera fortuita y sustituyendo a un periodista que muere ante las cámaras, Dexter se convierte en el protagonista de un programa en directo. Poco después es contratado por el Canal 4 y merced a su audacia y desparpajo, en pocas semanas se transforma en una estrella de televisión.

• **Víctima culpable.** EEUU, 1989, 95', Dir. Arthur Allan Seidelman, Interp. Phylicia Rashad, Philip Michael Thomas. Sandra Lee, una famosa y atractiva joven que presenta un controvertido *talk-show* en televisión, es brutalmente atacada en su casa por un desconocido. A pesar de las graves heridas que han marcado su rostro, la chica sobrevive y recuerda los inquietantes ojos del criminal. La ayudante del fiscal del distrito y su amante, investigador del departamento, ven deteriorarse sus relaciones cuando el caso progresa.

• **El juego de las audiencias** (*The ratings game*). EEUU, 1984, 98', Dir. Danny de Vito, Interp. Danny de Vito, Rhea Perlman. A Vic de Salvo no se le había ocurrido nunca que llegaría a trabajar como productor de televisión y, además, en un lugar de responsabilidad. Una vez allí se le ocurre una idea: mostrar las interioridades de la televisión. Danny de Vito propone un inteligente telefilme sobre cómo conseguir que el programa de televisión más infame alcance las cotas más altas de audiencia.

• **Ladrones de anuncios** (*Ladri di sapo-netre*). Italia, 1989, 93', Dir. Mauricia Nichetti y Mario Monti, Interp. Mauricia Nichetti, Caterina Sylos, Renato Scorpá, Heidi Komarek. Plantea una interesante reflexión sobre la influencia que

los continuos cortes publicitarios tienen sobre las películas emitidas por televisión.

• **Los líos de Mr. Boo** (*Mr. Boo II*). Hong Kong, 1978, 91', Dir. Michael Hui, Interp. Michael Hui, Sam Hui. Un cómico de televisión que pasa por un mal momento profesional, ya que en su cadena no le ofrecen programas, tiene una oferta de otro canal para hacer de presentador estrella. Pero para poder aceptar el nuevo trabajo debe romper su anterior contrato, por lo que decide robarlo.

• **Todo por un sueño** (*To die for*). 1995, Dir. Gus van Sant, Interp. Nicole Kidman, Sean, Joaquín Phoenix, Suzanne Stone. Un hombre llamado con ser estrella de televisión, simple y bonachón Larry Flynt, tiene la ambición de llegar a ser el representante de su padre, consiguiendo convertirse en chica del tiempo de la moda. Y gracias a un maquiavélico plan, consigue tantos espacios en los medios de comunicación.

• **El poder del poder** (*The Power of Power*). Dir. Karen Arthur, Interp. Kevin Spacey, Richard Gere. Un teamericano, el de los pantalones anchos, en una película que muestra actividades a través de una historia escandalosa. Muy bien interpretada.

• **Héroe por accidente** (*Hero*). EEUU, 1993, 112', Dir. Stephen Frears, Interp. Dustin Hoffman, Geena Davis, Andy García, Joan Cusack, Kevin J. O'Conor, Maury Chaykin, Tom Arnold. Un avión se estrella una noche de tormenta. La primera persona que llega al lugar del accidente y arriesga su vida para salvar a los pasajeros es Bernie LePlante, un ladronzuelo que como no quiere publicidad desaparece dejando solo una pista: un zapato enfangado. La periodista Gayle Gayley se da cuenta de que el accidente es un filón para una serie de reportajes que comienza en una campaña de búsqueda del héroe a partir del zapato perdido. John Bubber conoce casualmente a LePlante y se hace con un zapato que le sirve para atribuirse la gesta. Viendo que Bubber le está suplantando y aprovechándose de ello, LePlante se enfada y reivindica la verdad, pero a un personaje como él nadie le hace caso.

• **Amo los uniformes**. Canadá, 1993, 94', Dir. David Wellington, Interp. Tom McCamus, Brigitte Bako, David Hemblen, Kevin Tighe,

Alex Karzis. Un empleado de banca con vocación de actor consigue el papel de un policía en una serie de televisión y, para ponerse en situación, decide salir a la calle y ensayarlo vestido de uniforme.

• **Imagen fatal**. EEUU-Francia, 1990, 90', Dir. Thomas J. Wright, Interp. Michele Lee, Justine Bateman, François Dunoyer. Una mujer americana y su hija adolescente están de viaje en París. La niña lo graba todo en vídeo y, sin querer, graba el asesinato de un hombre relacionado con la mafia. Unos matones intentan recuperar la cinta.

• **El asesino**. 1993, 117', Dir. Pedro Almodóvar, Interp. Ana Forqué, Peter Coyote, Ana Belén, María Abril, Rossy de Palma. Un asesino serial y un periodista vital y enamoradiza, ha comenzado a enamorarse, a la vez, de la madre. Para mayor complicación, la madre muere asesinada y una chispa de televisión televisiva aparece con cintas de grabación de escandalosas grabaciones.

• **El respiro!** (*Life with Mickey*). EEUU, 1993, 112', Dir. James Lapine, Interp. Christina Vidal, Nathan Lane, David Krumholtz. Hace mucho tiempo el Chapman fue famoso. Estrella de una popular comedia de televisión, dejó a los ojos de América, pero al cumplir los 15 años la serie terminó. Ahora tiene 31 y lleva una triste existencia de actores infantiles.

• **Navidades arriesgadas** (*Christmas in Connecticut*). EEUU, 1992, 90', Dir. Arnold Schwarzenegger, Interp. Tony Curtis, Dyan Cannon, Kristoferson, Edward Roundtree. Tras el emocionante rescate de un niño pequeño perdido en la nieve, la cabaña de Jeff, el guardabosques que le salvó, sufre un incendio del que sólo se salva un libro de recetas de una famosa presentadora de televisión. El responsable del programa de cocina decide explotar el caso en Navidad.

• **Esclavos del pecado** (*An american dream*). EEUU, 1966, 103', Dir. Robert Gist, Interp. Stuart Whitman, Janet Leigh, Eleanor Parker. Un presentador de televisión se ve perseguido por la policía y por los bajos fondos, los últimos para que encubra sus turbios manejos, y la primera porque le cree el asesino de su esposa.

• **Anulad mi reserva** (*Cancel my reservation*). EEUU, 1972, 99', Dir. Paul Bogart, Interp.



Bob Hope, Eva Marie Saint, Ralph Bellamy. Un presentador estrella de la televisión se va de vacaciones a su rancho de Arizona. Se ha enfadado con sus esposas y tiene relaciones con una joven. Pero sus vacaciones se verán alteradas por el secreto diabólico de una pareja de rancheros y por la aparición del cadáver de un indio en su coche, que lo convierte en sospechoso para la policía.

• **Starfighter: la aventura comienza** (*The last Starfighter*). EEUU, 1984, 96', Dir. Nick Castle, Interp. Lance Guest, Dan O'Herlihy. Un joven e irreductible eliminador de marcianos a veinte duros la partida recibe el encargo de mostrar sus habilidades más allá de las estrellas.

• **Él dijo, ella dijo** (*He said, she said*). EEUU, 1991, 110', Dir. Ken Kwapis y María Silver, Interp. Kevin Bacon, Elizabeth Perkins, Sharon Stone, Nathan Lane, Anthony LaPlagia. Dan Hanson y Lorie Bryer son dos jóvenes y enamorados periodistas que llevan tres años viviendo juntos. Ambos se iniciaron profesionalmente en el diario *The Baltimore Sun*, donde compartían una columna en la que polemizaban sobre un mismo tema. La fórmula alcanzó tal éxito que pronto tuvieron un programa de televisión también en estilo polémico llamado «Él dijo, ella dijo».

• **Angustia en el hospital central**. Canadá, 1982, 103', Dir. Jean Claude Lord, Interp. Michael Ironside, Lee Grant, Linda Purl. Una presentadora de televisión dirige un programa en el que vierte graves acusaciones sobre un presunto asesino. Al llegar a su casa, éste la ataca y la deja gravemente herida. Ingresada en el hospital, el asesino seguirá intentando matarla.

• **El ojo mentiroso** (*Eyewitness*). EEUU, 102', Dir. Peter Yates, Interp. Sigourney Weaver, William Hurt, Christopher Plummer, James Woods. Un veterano de Vietnam es el responsable del mantenimiento de un edificio. Allí encuentra un hombre que ha sido asesinado. Una reportera de televisión se apunta a la noticia fácil y sensacionalista.

• **Bajo otra bandera** (*A show of force*). EEUU, 1990, 88', Dir. Bruno Barreto, Interp. Amy Irving, Robert Duvall, Andy García, Lou Diamond Phillips. Puerto Rico, 1978. Tres jóvenes independentistas que intentaban volar una torre de comunicaciones son abatidos a tiros. Kate Meléndez, joven reportera de televisión, investiga el suceso atraída por los puntos oscuros de las sucesivas

versiones oficiales: el único superviviente es presentado como agente infiltrado.

• **Jóvenes intrépidos** (*Freeze frame*). EEUU, 1989, 80', Dir. William Blindley, Interp. Shannen Doherty, Charles Haid, Robin Douglas. Lindsey, la reportera del canal de televisión del instituto, en su afán de ser una buena periodista, propone a sus compañeros cubrir un acto inaugural en la Universidad. Durante la celebración se produce una explosión que, apesar de no causar víctimas, llega a ser noticia local en el informativo de la noche.

• **Poltergeist**. EEUU, 1982, 114', Dir. Tobe Hooper, Interp. Craig T. Nelson, Jobeth Williams, Beatrice Straight, Dominique Dunne. La pantalla del televisor de una familia que practica escrupulosamente el *american way of life*, y que habitan en una urbanización construida sobre un antiguo cementerio, constituye la puerta de entrada para las fuerzas del mal, lo cual puede interpretarse tanto como una gentileza de la imaginación de los guionistas como una sutil crítica a la programación televisiva.

• **Amor casi libre**. España, 1975, 97', Dir. Fernando Merino, Interp. José Moratalla, María Fernanda, Ángeles Macua. Renato es un joven que sueña con ganar dinero en un concurso de televisión para poder casarse, pero no consigue el dinero y sí un viaje a París. Una vez allí, se encontrará con un viejo conocido que le enseñará la vida de la gran ciudad, lo que cambiará a Renato totalmente.

• **Una relación prohibida** (*The Amy Fisher story*). EEUU, 1992, 92', Dir. Andy Tennant, Interp. Drew Barrymore, Anthony John Denison, Tom Manson. Una de las tres historias que se rodaron para la televisión del caso acontecido en Long Island, visto desde varios puntos de vista. Sexo, intriga y emoción para un telefilme interesante, bien realizado y que se ciñe con fidelidad a la realidad.

• **La estrella asesinada** (*Case of the shooting star*). EEUU, 1986, 95', Dir. Ron Satlof, Interp. Raymond Burr, Barbara Hale. Una actriz de poca monta deja plantado a un actor famoso por un conocido presentador de televisión. Después de una agria discusión en un restaurante frecuentado por la flor y nata de Nueva York, el actor aparece en el programa del *showman* disparándole varios tiros a boca jarro. Perry Mason tendrá que adivinar si su cliente dice la verdad.

• **¡Qué desparrame!** (*Wayne's world*). EEUU, 1992, 95', Dir. Penelope Spheeris, Interp. Mike Myers, Dana Carvey, Rob Lowe, Tia Carrere, Brian Doyle Murray. Un destartado programa de televisión es puesto en marcha por dos adolescentes obsesionados con las chicas y el rock. Poco después, un ejecutivo de televisión de dudosa reputación les ofrece seguir emitiendo el programa.

• **La muerte en directo** (*Dead watch*). Francia, 1979, 124', Dir. Bertrand Tavernier, Interp. Romy Schneider, Harvey Keitel, Max Von Sydow. Película rodada en un Glasgow deteriorado, una ciudad que muestra los residuos de un capitalismo casi decimonónico, y la acción se sitúa en un futuro donde habrá más cadenas de televisión y una de ellas, con el programa «Grandes relatos», captará audiencia con un documental sobre la agonía de una mujer.

• **Tesis**. España, 1995, Dir. Alejandro Amenábar, Inter: Ana Torrent, Rafael Martínez, Eduardo Noriega. La película narra el casual descubrimiento de una cinta de vídeo de las llamadas *snuff* (aquellas que filman muertes y torturas reales) y la consiguiente investigación por parte de Ángela, una estudiante de ciencias de la imagen, que está preparando una tesis sobre la violencia audiovisual.

• **Tron**. EEUU, 1982, 96', Dir. S. Lisberger, Interp. Bruce Boxleitner, Jeff Bridges, David Warner, Barnard Hughes, Cindy Morgan, Dan Shor. Un colgado de los videojuegos consigue la gran ilusión de su vida adolescente: convertirse en programador de ordenador. Hasta que un colega celoso lo transforma en software humano y lo arroja a las mismas entrañas del ciberespacio, donde debe competir por su vida como protagonista de una serie de pasatiempos tan frenéticos como diabólicos. Film pionero del género.

• **Asesinos natos**. EEUU, 1995, Dir. Oliver Stone, Interp. Woody Harrelson, Juliette Lewis. El filme, en líneas generales, es un viaje provoca-

dory y desconcertante sobre la escalada de violencia que desde hace algún tiempo viene asolando a los Estados Unidos, y que está siendo explotada hasta el hartazgo por los medios de comunicación. Una pareja de jóvenes homicidas y descrebrados sigue una carrera de asesinatos que es aprovechada por la televisión para aumentar su audiencia.

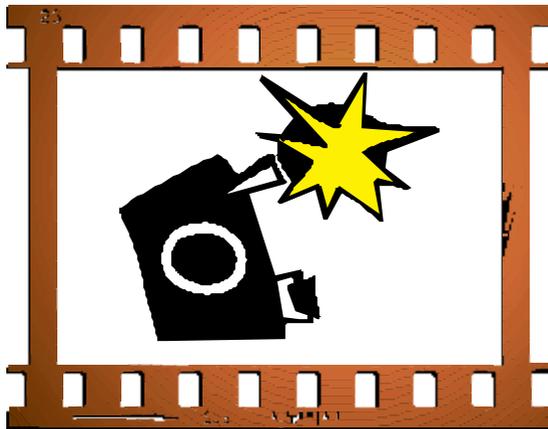
• **Días extraños**. EEUU, 1996, Dir. Kathryn Bigelow, Interp. Ralph Fiennes, Angela Bassett, Juliette Lewis. Lenny Nero es un camello de fin de siglo. No trafica con drogas sino con unas cintas de realidad virtual que enganchan a sus consumidores. Estos clips contienen retazos de experiencias humanas que proceden directamente del cerebro y que permiten vivir cualquier tipo de sensación, incluso la muerte. En la víspera de año nuevo de 1999 le envían a Lenny un clip que registra el brutal asesinato de una desus socias. El homicida anda suelto y ahora persigue a Faith, el amor de Lenny. Con la ayuda de Mace, una vieja amiga, el traficante de sueños recorre la ciudad de Los Angeles en busca de una salida para él y su amada.

• **Consejos a medianoche** (*Who's been sleeping in my red?*). EEUU, 1963, 103', Dir. Daniel Mann, Interp. Dean Martin, Elizabeth Montgomery, Martin Balsam, Carol Burnett, Jill St. John, Richard Conte.

Un famoso presentador de televisión, que conduce un programa matinal con bastante éxito, ve que su vida privada está llena de problemas con las mujeres. Éstas le consideran una auténtico *sex-symbol*.

• **El atentado** (*L'attentato*). Francia-Italia, 1972, 118', Dir. Yves Boisset, Interp. Jean Louis Trittignat,

Michel Piccoli. Darier es un periodista marcado por su pasado de luchador social que va a realizar un programa de televisión sobre los conflictos del tercer mundo. Invita al exiliado y político Xavier a participar en el programa como mediador del problema jordano-palestino, por lo que vuelve a París.



• **El escándalo de las cintas de vídeo** (*Full exposure: the sex tapes scandal*). EEUU, 1988, 94', Dir. Noel Nosseck, Interp. Lisa Hartman, A. Denison. Connie Heht es una prostituta de alto nivel que confunde, a veces, su papel. Divertida parodia de los culebrones televisivos.

• **Obsesión en la oscuridad** (*Night eyes II*). EEUU, 1993, 93', Dir. Andrew Stevens, Interp. Andrew Stevens, Shannon Tweed. Una estrella de televisión sufre un intento de violación por parte de un intruso que penetra en su casa. El representante de la actriz contrata a un especialista en seguridad para proteger la casa y poco a poco llegan a enamorarse. Mientras, el dueño de otra empresa de seguridad logra grabar un vídeo de la estrella haciendo el amor con el guarda jurado.

• **Sedución sin límite** (*Bodychemistry III, point of seduction*). EEUU, 1993, 81', Dir. Jim Winorski, Interp. Andrew Stevens, Morgan Fairchild, Chick Vennera. Un productor de películas para televisión intenta conseguir los derechos de la historia de una presentadora que intentó ser asesinada en dos ocasiones por sus amantes. Acaba enamorándose de ella y cae en las garras de su capacidad de seducción.

• **Micki y Maude**. EEUU, 1984, Dir. Blake Edwards, Interp. Dudley Moore, Amy Irving, Ann Reinking, Richard Mulligan. Bob Salinger, un reportero de televisión se encuentra en una situación insólita. Está casado con dos mujeres, Micki y Maude, y ambas legítimas. Cuando las dos van a dar a luz al mismo tiempo, se produce un lío enorme.

• **Éste es mi hijo** (*Here comes the son*). EEUU, 1996, 93', Dir. Paul Schneider, Interp. Scott Bakula, Chelsea Botfield, Dan Lauria. Un padre decide mostrar su cariño con una cámara de vídeo. Tanto pasión pone en sus grabaciones que las cintas empleadas en la muestra de amor se convierten en la prueba principal de una acusación de pornografía infantil.

• **Soy tu hija ¿te acuerdas?** (*I ought to be in pictures*). EEUU, 1982, 103', Dir. Herbert Ross, Interp. Walter Matthau, Ann Margret, Dinah Manoff, Lance Guest. La protagonista de esta discreta historia es una joven que, después de dieciséis años, intenta recuperar los años perdidos y abrirse camino en el difícil mundo de la televisión buscando a su famoso padre. Situaciones cómicas y fáciles se sucederán en la convivencia de estos personajes.

• **La pareja chiflada**. EEUU, Dir. John Erman, Interp. Woody Allen, Peter Falk, Sarah Jessica Harper, Whoopi Goldberg. Dos maduros actores de vodevil son convencidos para que vuelvan a la actividad profesional, para un programa especial de televisión

• **La noche más hermosa**. España, 1984, 79', Dir. Manuel Gutiérrez Aragón, Interp. José Sacristán, Victoria Abril, Bibi Andersen. Federico, un alto cargo de Televisión Española, está casado con Elena, una excelente actriz que se retiró prematuramente. Federico cree que ésta le engaña. A partir de aquí, se produce una historia de enredos y situaciones cómicas.

• **Fourbi**. Suiza-Francia, 1995, Dir. Alain Tanner, Interp. Karin Viard, Jean-Quentin Chatelain, Cécile Tanner, Antoine Basler, Robert Bouvier. Rosemonde ha vendido su historia a una importante cadena de televisión privada que compra derechos de sucesos criminales a sus víctimas para hacer películas sobre el tema. Ocho años antes (cuando tenía 20), la chica había matado a un hombre que intentaba violarla y el caso, por ausencia de testigos, se había concluido con sobreesimio. Paul, un joven escritor, recibe el encargo por parte del productor, Kevin, de escribir el guión sobre la vida de Rosemonde en esa época. Pero ésta se siente incapaz de resucitar el pasado.

• **Zona de guerra** (*War zone*). EEUU, 1986, 94', Dir. Nathaniel Gutman, Interp. Christopher Walken, Hywell Bennet, Marita Marshall, Amon Zadok. Don Stevens, un conocido periodista que trabaja en una cadena de televisión, llega a Beirut. Al poco tiempo es requerido por un líder palestino que desea hacer unas importantes declaraciones. Este hecho puede cambiar la situación de Oriente Medio, máxime cuando se descubre que el dirigente es un impostor.

• **Acosada** (*Sliver*). EEUU, 1993, 102', Dir. Phillip Noyce, Interp. Sharon Stone, William Baldwin, Tom Berenger, Rolly Walker. Thriller basado en una novela de Ira Levin, en el que una mujer que entra a formar parte de una plantilla de ejecutivos de una gran empresa sufre al acoso de algunos hombres, enamorándose de un intrigante vecino del bloque de apartamentos que se dedica a controlar a los vecinos del mismo mediante un completo sistema de cámaras de televisión.

• **El precio del triunfo** (*Almost golden*). EEUU, 1995, Dir. Peter Werner, Interp. Sela Ward,

Ron Silver, Judith Ivey, Jeffrey DeMunn, Jason Bliker. Una joven recién graduada en periodismo comienza su carrera como reportera en un pequeño canal de televisión; su ambición y audacia hacen que en poco tiempo consiga un trabajo en un canal nacional. Jessica consigue una oportunidad como presentadora de noticias de la NBC.

• **Roseanne y Tom entre bastidores.** EEUU, 1994, 94', Dir. Richard A. Colla, Interp. Patrika Darbo, Stephen Lee. La vida de Roseanne Barr, famosa actriz protagonista de una de las series más populares de televisión de los últimos años.

• **La otra mujer** (*The another woman*). EEUU, 1992, 93', Dir. Jap Mundhra, Interp. Adrian Zmed, L. Anne Beaman. Un empresario tiene una trampa a una periodista, grabando en vídeo sus relaciones sexuales, para impedir que se publique un artículo en el que denuncia que es un asesino.

• **Su otro amor** (*Making love*). EEUU, 1982, 107', Dir. Arthur Hiller, Interp. Kate Jackson, Harry Hamlin. Claire y Zack forman un joven y feliz matrimonio que vive en Los Ángeles. Él es médico y ella desempeña un cargo importante en una cadena de televisión. Durante sus ocho años de matrimonio ambos han deseado tener un hijo. Historia de infidelidades homosexuales.

• **El jinete eléctrico** (*The electric horseman*). EEUU, 1980, 116', Dir. Sidney Pollack, Interp. Robert Redford, Jane Fonda, Valerie Perrine. Un joven vaquero, cinco veces campeón de rodeo, se ve relegado a promocionar un producto alimenticio en los desayunos. En un show televisivo debe montar un puro sangre y percibe que el caballo está drogado. Una periodista experta en noticias sensacionalistas se involucra en su vida, cuando el vaquero roba el caballo para protegerlo de los especuladores y poco amantes de los animales. Se denuncia la manipulación de los medios de comunicación y de las grandes empresas publicitarias.

• **Shocker (100.000 voltios de terror).** EEUU, 1989, Dir. Wes Craven. Ajusticiado en la silla eléctrica, Horace Pinker pasa a convertirse

en el psicoeléctrico capaz de difundir su maldad a través de la densa red de canales televisivos de la aldea global. Un filme que contó con la colaboración del gurú psicodélico Timothy Leary y que permitió a Craven experimentar con las posibilidades narrativas del *zapping* y el *surfeomediático*.

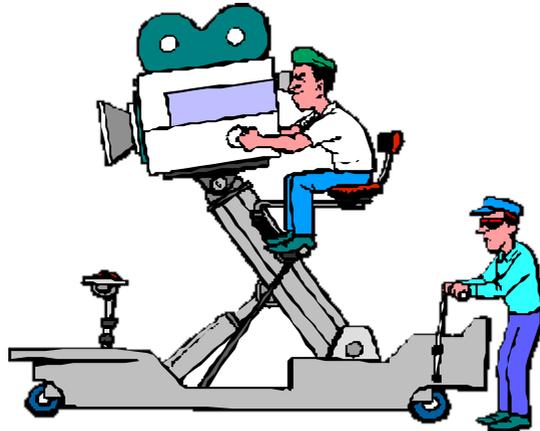
• **Dame algo.** España, 1997, Dir: Héctor Carré, Interp. Nancho Novo, Chete Lera, Rosa Morales, Nathalie Seseña, Sonia Jávaga. Narra la historia de Benigno, un joven culto que quiere salir del anonimato en el que vive. Tras salir de la cárcel, decide organizar un secuestro junto a un grupo de indigentes en el albergue donde suele pasar la mayor parte de su tiempo. Benigno dispara sobre una monja y amenaza con organizar una carnicería si no le dejan hacer su propio show y retransmitirlo por televisión.

• **Los zero boys.** EEUU, 1986, 85', Dir. Nico Mastorakis, Interp. Daniel Hirsch, Kelli Maroney, Tom Shell. Un extraño artefacto en torno a un grupo de jóvenes que pasan un fin de semana en la cabaña de un bosque, donde hallarán unos *vídeos snuff*, y serán implacablemente perseguidos por unos psicópatas.

• **Testigo mudo** (*Mute witness*). Alemania-Gran Bretaña-Rusia, 1996, 93', Dir. Anthony Waller, Interp. Marina Sudina, Fay Ripley, Evan Richards, Oleg Jankowskij, Igor Volkow, Alec Guinness. Ambientada en Moscú, es la historia de tres americanos que insospechadamente se ven envueltos en una situación que no pueden controlar. Bolly es una mujer muda encargada de los efectos especiales de un thriller de

bajo presupuesto que está rodando un equipo de americanos en Moscú. Una tarde, se queda encerrada por accidente en los estudios y entonces presencia una auténtica *snuff movie* en la que una joven rusa es descuartizada delante de las cámaras.

• **Terroristas de televisión** (*I was a teenage TV terrorist*). EEUU, 1985, 85', Dir. Stanford



Singer, Interp. Adam Nathan, Julie Hanlon, John Mackay. A finales de los cincuenta, el *gamberrismo camp* mezcló el terror y las juveniles ganas de dar la nota en los excesos (*I was a teenage Frankenstein*, de H.L. Strock, 1957 y *I was a teenage werewolf* de G. Fowler, 1957). Bastantes años después, la principal cualidad del monstruo es su adicción a la televisión.

• **La alegría está en el campo.** Francia, 1996, Dir. Étienne Chatiliez, Interp. Carmen Maura, Michel Serrault. Serrault, que fabrica escobillas para el retrete, y Maura, que engorda ocas de rico foie-gras, están condenados a encontrarse. El medio para el reencuentro es la televisión y, más en concreto, un *reality-show* a la búsqueda de desaparecidos.

• **Pat y Margaret** (*Pat and Margaret*). Gran Bretaña, 1994, 84', Dir. Gavin Millar, Interp. Victoria Wood, Julie Walters, Celia Imrie, Duncan Preston. Pat Bedford es una famosa estrella de la televisión norteamericana. Orgullosa, soberbia, intratable, regresa a Londres para promocionar su libro, del mismo título que la serie que protagoniza con éxito mundial. Se producirá el reencuentro de dos hermanas tras treinta años de separación.

• **Siempre hay un camino a la derecha.** España, 1997, Dir. José Luis García Sánchez, Interp. Javier Gurruchaga, Juan Echanove, Juan Luis Galiardo, Rosa María Sardá, Neus Asensi, Adriana Davidova. Crítica feroz a los *reality show* que abundan tanto en las cadenas de televisión españolas y que juegan con los sentimientos, las miserias, las desgracias y la inculcatura de la gente.

• **Habla conmigo** (*Talk to me*). EEUU, 1996, 90', Dir. Graeme Campbell, Interp. Veronica Hamel, Yasmine Bleeth, Peter Scolari, Jenny Lewis. La joven e idealista Diane Shepherd consigue trabajo en un conocido programa de televisión. Pero pronto se siente decepcionada por su directora. Insulso telefilme con conocidos rostros de la pequeña pantalla.

• **Asesinos virtuales** (*Virtual combat*). EEUU, 1995, 87', Dir. Andrew Stevens, Interp. Don

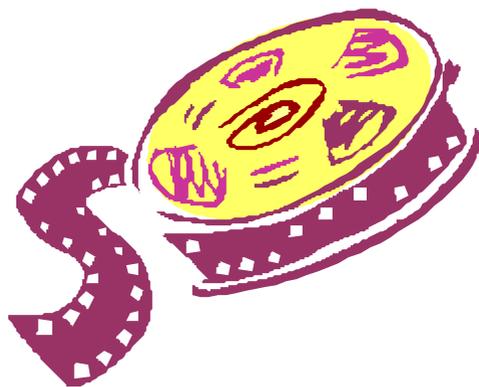
The Dragon Wilson, Athena Massey. Un poderoso luchador de un videojuego logra saltar a la realidad. Cuando asesina a su creador, un científico austríaco, un policía debe detenerlo.

• **El dinero es lo primero.** EEUU, 1997, Dir. Brett Ratner, Interp. Charlie Sheen, Chris Tucker, Heather Locklear y Gerard Ismael. Franklin Hattchett es un artista del timo a pequeña escala que revende entradas para todo tipo de espectáculos. Como tapadera para sus trapicheos trabaja en un garaje como limpiacoches, pero un reportero de una televisión local de Los Ángeles, James Russell, anda tras su pista y consigue detenerle ante las cámaras, para su mala suerte. Comedia en la que aparece la policía, las grandes cadenas de televisión y el cuarto poder en general, para sonsacar las carcajadas de los espectadores.

• **Historias de la televisión.** España, 1965, 115', B/n, Dir. José Luis Sáenz de Heredia, Interp. Concha Velasco, Tony Leblanc, José Luis López Vázquez, Alfredo Landa, Antonio Garisa. Diez años después del gran éxito de *Historias de la radio*, Sáenz de Heredia intentó jugar de nuevo, con mucha peor fortuna, una baza similar con esta película, que utilizó también la estructura de los *sketchs*, ahora aplicados al medio televisivo. En el primero, el protagonista es el hijo de un guarda del zoo que intenta encontrar trabajo en

televisión; en el segundo es una muchacha que quiere triunfar como cantante la que ocupa su sitio; ambos aparecerán en el tercero con romance incluido.

• **El grito en el cielo.** España, 1998, Dirs. Félix Sabroso y Dunia Ayaso, Interp. Conchita Alonso, Loles León, María Pujalte, Daniel Guzmán, Pepón Nieto, María Adán, Carmen Balague, Ana Torrent, Tito Valverde. Comedia planteada como una crítica de la telebasura, su principal defecto es caer en los mismos que pretende criticar. Se parodia un programa televisivo denominado *El cielo de Miranda Valle*, falto de



gracia. En definitiva, cine basura contra telebasura.

• **El show de Truman.** (*The Truman show*). EEUU, 1998, Dir. Peter Weir, Interp. Jim Carrey, Laura Linney, Ed Harris. En *El show de Truman*, la vida de su protagonista se filma y se retransmite al mundo en forma de espectacular *reality show*. Truman ha sido el primer ser humano en ser adoptado por una corporación y su vida transcurre en una ciudad que en realidad es un set gigantesco de televisión donde todos sus ciudadanos trabajan como actores perpetuando el siniestro engaño. Todo ese mundo está dirigido por Christof, un realizador de televisión visionario que, en cierto modo, no es más que una metáfora de Dios.

• **Una rubia auténtica.** EEUU, 1998, Dir. Tom Dicillo, Interp. Daryl Hannah, Maxwell Caulfield, Matthew Modine, Catherine Keener. Joe y Mary son una pareja que lleva mucho tiempo junta y ve cómo su relación se ha estancado. Joe es un aspirante a actor que se niega a hacer papeles en telecomedias y sobrevive esperando su gran oportunidad trabajando como camarero. Mary, por su parte, tiene bastante éxito como maquilladora de publicidad. La falta de éxito de Joe se vuelve más palpable cuando su compañero actor-camarero Bob consigue el papel protagonista en un culebrón.

• **El final de la violencia.** EEUU-Francia, 1997, 125', Dir. Wim Wenders, Interp. Bill Pullman, Andie MacDowell, Gabriel Byrne, Loren Dean, Traci Lind. Tras la desaparición de un productor cinematográfico de Hollywood que se ha hecho popular por su cine violento, un inspector halla unas comprometidas imágenes relacionadas con éste y grabadas por un infalible sistema de vigilancia experimental.

• **Eso.** España, 1997, 108', Dir. Fernando Colomo, Interp. Daniel Guzmán, Diana Gálvez, Antonio Molero. Un joven que vive obsesionado por dejar de ser virgen acaba siendo víctima del montaje de un estrafalario concurso televisivo. Diálogos espléndidos y estupendos actores en un film con estructura de comedia de enredo brillante y reflexivo. Divertida.

• **Mi vida** (*My life*). EEUU, 1993, 111', Dir. Bruce Joel Rubin, Interp. Michael Keaton, Nicole Kidman, Queen Latifah. Un hombre al que le quedan pocos meses de vida decide plasmar en vídeo una serie de ideas para transmitírselas a su hijo aún no nacido. Las interpretaciones brillan a

gran altura, aunque el filme resulte demasiado sensiblero

• **El síndrome de Madison.** EEUU, 1994, 92', Dir. Jefery Levi, Interp. Stephen Dorff, Reese Witherspoon. Cliff Spab es un joven de clase media que tras ser secuestrado junto a sus amigos Wendy y Joe en un supermercado por un grupo terrorista se convierte de la noche a la mañana en una estrella televisiva. Sátira de parte de la sociedad norteamericana.

• **Los reyes de la noche.** EEUU, 1995, 90', Dir. Betty Thomas, Interp. Kathy Bates, John Michael Higgins. La lucha por conseguir las más altas cotas de audiencia televisiva plasmada en un telefilme. Resume la rivalidad establecida entre las dos cadenas más poderosas de Estados Unidos, la NBC y la CBS, y más concretamente la guerra abierta por encontrar un sucesor al presentador de *El show de medianoche*, Johnny Carson.

• **Pasajes.** España, 1996, 94', Dir. Daniel Calparsoro, Interp. Najwa Nimri, Alfredo Vila. Gabi, una joven marginal trastornada por las películas de vídeo, busca en Carmina, una señora de la limpieza alcohólica y sin trabajo, a la mujer de sus sueños. El relato se sitúa en la localidad donostiarra de Pasajes. El buen diseño de unos seres tan peculiares y subterráneos es lo mejor.

• **Callad, gaviotas** (*Vos gueules les mouettes*). Francia, 1974, 77', Dir. Robert Dhery, Interp. Robert Dhery, Colette Brosset. Comedia francesa de escaso interés en la que se muestran los desmanes de todo un pueblo por ganar un concurso televisivo.

• **Gente loca.** EEUU, 1990, 90', Dir. Tony Bill, Interp. Dudley Moore, Daryl Hannah. Un ejecutivo publicitario propone a sus superiores una campaña basada en exponer la verdad sobre los productos que promocionan. Éstos, alarmados, deciden ingresarlo en un hospital psiquiátrico. Sus anuncios y spots, sin embargo, tendrán un éxito inesperado.

• **Siempre queda el amor.** EEUU, 1998, Dir. Forest Whitaker, Interp. Sandra Bullock, Harry Connick Jr., Gena Rowlands, Michael Pare. Birdee Pruitt se lleva una sorpresa mayúscula el día que acude a un programa de TV: allí, ante las cámaras, su mejor amiga le confiesa algo que va a dar un giro radical a su idílica existencia. Sin otro lugar en donde encontrar consuelo, esta antigua reina de belleza y madre de una niña regresa a su Smithville natal, en Tejas. Allí le recibe con los brazos abiertos su excéntrica madre y un nuevo amante.

• **Buenas noches, señoras y señores** (*Signora e signori, buona notte*). Italia, 1976, 106', Dirs. Luigi Comencini, Nanni Loy, Luigi Magni, Mario Monicelli, Ettore Scola, Claudio Ragona, Interp. Marcello Mastroianni, Nino Manfredi, Ugo Tognazzi y Vittorio Gassman. Un puñado de los directores más representativos del cine italiano lleva a cabo esta obra bufa a vueltas con la televisión y los muchos vicios a ella adheridos. Un presentador catódico y sus solícitas secretarías sirven de hilo conductor a una serie de irreverencias.

• **Pleasantville**. EEUU, 1998, Dir. Gary Ross, Interp. Tobey Maguire, Reese Witherspoon, William H. Macy, Joan Allen. Curioso experimento que cuestiona la cultura de la televisión frente a la imperfección de la vida real. El argumento es sencillo: dos jóvenes de los años noventa son misteriosamente transportados al interior de un programa de televisión de los años cincuenta. En este programa, llamado Pleasantville por la localidad en que transcurre, todo es en blanco y negro: las vidas son felices y tranquilas. Pero la aparición de estos dos intrusos empieza a sembrar la duda, la pasión y los sentimientos auténticos.

• **En directo, para NewsNet**. EEUU, 1997, Dir. Joe Dante, Interp. Beau Bridges, Joanna Cassidy, James Coburn, Kevin Dunn. En un futuro no muy lejano, la intervención de una cadena de televisión a través de sus noticias provoca un conflicto político de inesperadas repercusiones. Joe Dante, director, entre otras, de *Gremlins*, muestra el poder que los medios de comunicación pueden llegar a tener en esta entretenida producción televisiva en la que se entremezclan con corrección humor y tragedia.

• **Muertos de risa**. España, 1999, Dir. Álex de la Iglesia, Interp. El Gran Wyoming, Santiago Segura, Álex Angulo, Carla Hidalgo. José Luis Expósito –de nombre de guerra Bruno– y Joaquín Molina, conocido en el mundillo de las salas de fiesta como Nino dada su afición a imitar a Nino Bravo, llegan a formar una pareja de humoristas de actualidad tras haber escenificado unos chistes en el programa televisivo de Iñigo, y desde entonces, no paran de lloverles las ofertas. Pero el triunfo hará que aflore la bestia que llevan dentro, y por culpa de los celos, las envidias y deslealtades, comenzarán a odiarse.

• **Vicent Pardo** es profesor de Educación Secundaria en Castellón.

Urgencias a la formación de profesores desde las innovaciones tecnológicas

Donaciano Bartolomé Crespo
Madrid

Se expone en este trabajo una interesante investigación encargada por el gobierno de Alemania para detectar el uso de las tecnologías de la comunicación y sus previsiones de uso a corto y medio plazo, incidiendo en las principales líneas de crecimiento que estos nuevos medios de información van a tener en los próximos años y sus incidencias en la vida de los ciudadanos. Se acompaña el estudio de gráficos y sugerentes conclusiones que esbozan la nueva realidad tecnológica.

Escribe el ex-Director General de la UNESCO, el español Federico Mayor Zaragoza, en el prefacio al Informe Mundial de la Comunicación de 1998: «Constatamos que el futuro de las nuevas democracias se basa, en parte, en el desarrollo y fortalecimiento de medios de comunicación libres, independientes y pluralistas... Bajo esta perspectiva la UNESCO sigue atentamente la evolución de las tecnologías digitales y su aplicación en todas las sociedades». No hay duda que esta preocupación por tal evolución y el desarrollo ocupa y preocupa no sólo a los tecnólogos sino, y de manera especial, a economistas y políticos. El gran dilema, sin embargo, sigue sin resolverse y hasta se presente que está estancado.

Si tenemos en cuenta algunos datos publicados recientemente (Mundo Negro, agosto 1998), el abismo Norte-Sur, países desarrolla-

dos y Tercer Mundo se agiganta. Según esta revista el *Panos Institute* de Londres elaboró un informe sobre Internet y pobreza. A tenor de los datos del informe, de cada diez usuarios de Internet sólo uno está en los países del sur. Para el año 2010 se prevé que unos 800 millones de personas utilicen el correo electrónico, llegando también a 450 millones de personas las que utilizarían otros servicios que ofrece Internet como navegación, creación de páginas web, etc. Ante estos datos y la necesidad de inversiones en cables, satélites, centrales, etc. existe cada vez más un elitismo de la información que excluye a la mayoría de la población mundial. El temor de que la diferencia informativa entre Norte y Sur empiece a crecer, es algo más que una sospecha. Los temores del informe McBride se cumplen con creces.

A pesar de todo y puesto que nos encontra-

mos en una zona del planeta en la que el desarrollo y la evolución son una realidad imparable cabe preguntarse: ¿Hacia dónde vamos?, ¿hacia qué modelo de sociedad, de personas, de relaciones caminamos?, ¿seremos sufragáneos, usuarios o esclavos de las nuevas tecnologías y sus servicios?, ¿cómo rediseñar nuestros esquemas mentales para hacer frente a la revolución tecnológica de los productos multimedia que se anuncia a la vez profunda e irreversible? En nuestro tiempo, en el que se han producido mutaciones fundamentales en el campo de los servicios informativos con la digitalización de imágenes, sonido y datos, la comprensión digital y la potencia creciente de los componentes electrónicos (Informe 32), urge, para entender, preparar, encauzar y domesticar los avances, conocer cómo se pueden producir y los efectos que podrían ocasionar.

Los encuentros *Tecnova '99* organizados por el Ministerio de Industria y Energía y celebrados en Cádiz en el mes de mayo, se interpe-laban en torno a la *prospectiva tecnológica*, como una herramienta para vislumbrar el futuro. La prospectiva trata de identificar las áreas prioritarias que deben impulsarse. Se estudiaron éstas para que España aproveche las oportunidades de mercado que emergerán en los próximos 15 años.

Resulta sorprendente que tanto este encuentro como el proyecto del gobierno alemán contempla la franja de los próximos 15 años. Eso sí, con una diferencia; mientras que en el caso español se busca prioritariamente el mercado los beneficios económicos, en el caos alemán se buscan los intereses de los usuarios y los fines sociales para adecuar la investigación y servicios a sus necesidades. Las preguntas claves son: ¿Qué tecnologías serán claves en el futuro?, ¿cómo afectarán al desarrollo industrial y la calidad de vida?, ¿hacia dónde se debe orientar la investigación y la formación?

Tal vez en los debates en torno a los efectos despersonalizantes, deshumanizadores que a veces se atribuyen al uso frecuente de tecnologías de comunicación, en las que no se aprecia al momento la presencia y mediación humana,

se olvida un elemento que el profesor Yruela (1995: 72) considera fundamental: «La comunicación es un dato de configuración de la sociedad y por tanto característica fundamental de la sociabilidad que caracteriza al hombre.

Es, por tanto, la comunicación un ingrediente estructural de la persona», es una apuesta valiente por realzar la dimensión humanizadora de los nuevos servicios.

Bien sentado y defendido este principio, no podemos desconocer los riesgos que entrañan las nuevas redes, que ya han alertado a los gobiernos a crear programas que detecten irregularidades en los servicios que atenten a derechos y dignidades de personas y grupos. Es una nueva forma de servicio a la sociedad. Este control y supervisión no está impidiendo ni el desarrollo, ni el servicio, como pretenden manifestar quienes con poca reflexión tienen siempre la palabra libertad de expresión dispuesta para defender antivalores y anti-informaciones.

Y como la investigación, en palabras de Cebrián Herreros (1998: 22), «lo mismo que la información, está—o debería de estar—al servicio de la sociedad», creo que ésta es una premisa y un servicio a cumplir de forma urgente y continuada y además con una proyección social. A tal fin, las instituciones públicas deben reconocer que estimular y apoyar tal investigación es tarea prioritaria. Caso contrario, la investigación en medios, tecnologías y mensajes podría ser ocupada por las multinacionales privadas y privarnos en consecuencia del conocimiento exacto de nuestro propio futuro. Coincido con la apreciación del profesor Cebrián (1998: 21) en que «la consecuencia más inmediata del cambio y aceleración de la técnica es la exigencia de una investigación continua y renovada. El distanciamiento y retraso entre la investigación tecnológica y la de los productos y tratamiento e los mensajes, ha generado unas codificaciones inadecuadas e incoherentes de los mensajes».

En coherencia con estos planteamientos, me ha parecido de interés recopilar, traducir,

resumir, adaptar una investigación publicada en la revista (Media Perspektiven 10/98) y que presenta los resultados de un estudio realizado con un grupo de expertos sobre la evolución de los medios de comunicación, contenidos y nuevas tecnologías hasta el año 2015.

Es de subrayar que fue el propio gobierno federal alemán quien preocupado por preparar el futuro encargó al Fraunhofer-Institut für Systemtechnik und Innovationsforschung (ISI) de Karlsruhe la investigación.

1. Datos del estudio

Desde finales de febrero hasta abril de 1998 se consultaron por escrito sobre las cuestiones pertinentes a este estudio y tendentes a ofrecer por parte del Ministerio Federal de Educación, Ciencia, Investigación y Tecnología un buen servicio en medios y tecnologías en el siglo XXI a grupos de especialistas en:

- Medios y Economía (realizadores de programas, editores y comunicólogos, proveedores de medios).
- Política (campos legislativo y ejecutivo).
- Científicos (universidades e instituciones de investigación).
- Representantes de las instituciones sociales (sindicatos, iglesias, asociaciones).
- Se aplicaron y recibieron en total 290 encuestas. Se trató, por tanto, de un público bien informado y seleccionado representativo de los ámbitos arriba referenciados.

Se obvió una representatividad numérica, estadística de cada uno de los sectores. Se buscaron preferentemente personalidades representativas de campos de conocimiento en una o más materias. Agrupadas las 290 personas por sectores resultó la siguiente estratificación:

Economía	38%
Ciencia y educación	29%
Política	19%
Asuntos públicos y privados	12%
Otros ámbitos	2%

Las estimaciones de los expertos se hacen desde la base de la situación actual del conocimiento.

2. Resultados del estudio

En agosto de 1998 el Gobierno Federal ultimó un informe que recogía un nuevo concepto relativo al futuro desarrollo desde los medios electrónicos hasta los servicios digitales. Según las previsiones de este documento, hasta el año 2010 todas las transmisiones en televisión se transformarán de sistemas analógicos a digitales y el 95% de los terminales estarán en condiciones de recibir las señales digitalizadas provenientes de satélites y del cable. En la elaboración de ese documento participaron grupos e instituciones muy diversas como los gobiernos regionales, las empresas de redes, proveedores de servicios y programas, la industria, empresarios, operarios y comerciantes. Aparece con claridad que el motor principal en el desarrollo del futuro será la demanda individual de innovaciones y nuevos contenidos.

Posibilidad de su uso en cualquier momento ...	94.3
Interactividad	93.5
Posibilidad de adaptación personal	87.9
Formación y desarrollo profesional	86.0
Ofertas segmentadas	85.7
Formación continua privada	77.9
Regionalización en las ofertas	75.4
Diversificación en las ofertas	73.7
Actualidad	71.0
Compaginar uso de con otras actividades	58.8
Cubrir las necesidades de información	58.1
Comunicación social mediada técnicamente ...	55.8
Cubrir necesidades de ocio	38.5
Comunicación social inmediata	33.2
Llenar necesidades de entretenimiento	29.0

Como se puede apreciar aparece con valores muy positivos lo referente a la característica de obtener informaciones de actualidad en el momento deseado, así como a los procesos de individualización en el uso de los medios. El futuro dispensará una gran importancia a aquellos medios que ofrezcan posibilidades de uso en el campo de la formación profesional, permanente y la regionalización.

Importancia de los contextos en el uso de las competencias del usuario en la aceptación de nuevos medios

Experiencia profesional multimedial	91.8
Integración en el contexto escolar	91.4
Calidad del servicio de ventas	90.7
Costos del servicio de ventas	84.6
Confidencialidad ante problemas	80.7
Capacidad para elegir	77.1
Capacidad para valorar los contenidos	73.1
Anonimato	72.5
Conocimientos del inglés	70.3
Conocimientos tecnológicos	64.3
Formación general	61.0
Protección de la propiedad intelectual	59.7

La experiencia que se tenga y la utilización que se haya acumulado en tiempos anteriores serán factores decisivos en la compra de nuevos servicios e instrumentos. También la calidad de los servicios postventa será decisiva a la hora de decidirse por uno de los diversos modelos que se presenten. La atención personalizada, discreta, reservada, juega un papel importante.

Importancia de la configuración del *hard* y *soft* en la aceptación de nuevos medios

Esperas breves	99.3
Aclaraciones en el propio equipo	98.2
Instalación rápida y sencilla	97.5
Abiertos a nuevas adaptaciones de <i>soft</i>	86.7
Ayudas en la selección	84.1
El formato de pantalla	82.8
Terminales multifuncionales portátiles	77.7
Mengua de contenidos pornográficos	63.6
Estética autónoma de los nuevos medios	63.5
Reconocimiento de voz	62.4
Diseño de calidad	61.5
Reproducción acústica	44.1
Calidad de impresión como en la prensa	43.7
Visualización tridimensional	38.7
Manipulables con la mirada	15.7

Molestan los tiempos de espera. Como consecuencia de las nuevas redes se pide instantaneidad en el arranque y en la llegada de la

información. El concepto de tiempo real se impone. Igualmente la posibilidad de resolver por uno mismo y sin salirse del sistema los problemas que se presenten aparece como una singularidad muy exigida... Grandes pantallas planas parece ser una demanda muy sentida así como terminales portátiles con múltiples funciones (datos, voz, música, textos...) Se espera igualmente la recepción tanto en voz como en el idioma deseado, es decir traducción simultánea. La sencillez en la instalación, tanto del *hard* como de nuevos productos *soft*, será decisiva.

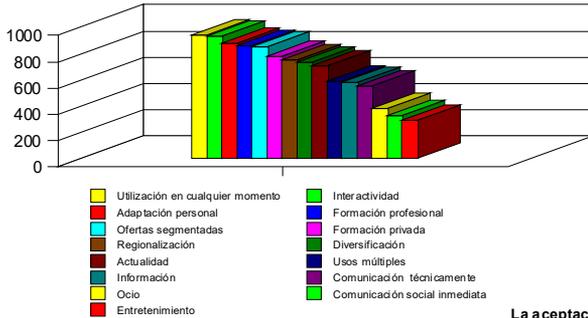
Importancia de aspectos en los nuevos medios en comparación con los antiguos

Actualidad en las informaciones	89.6
Mayor flexibilidad	86.5
Fiabilidad en las informaciones transmitidas	84.6
Ahorro de tiempo	78.2
Nuevas posibilidades para aprender	74.9
Integración en lo conocido	72.5
Comodidad	68.7
Ahorros en su compra	63.4
Poco espacio para la publicidad	46.9
Posibilidades de participación	40.9
Entretenimiento	37.1
Aumento en el prestigio social	36.0

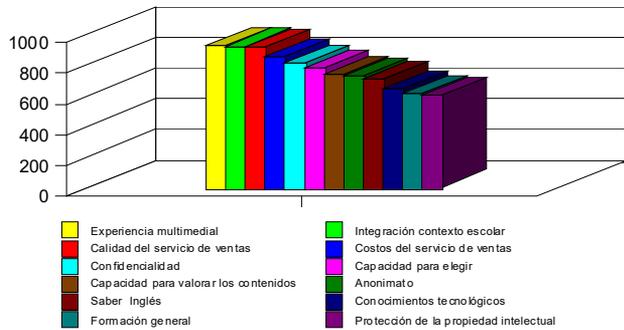
Este conjunto de preguntas, referidas a la importancia de características, opciones y cambios de los nuevos medios frente a los antiguos, descubre de nuevo la exigencia de actualidad en las informaciones recibidas, así como el criterio de flexibilidad en el tiempo de uso para quienes los utilizan; es decir, continuo enriquecimiento y mejora de la información por parte del proveedor y comodidad, según programación para el usuario.

También se da mucha importancia a la fiabilidad. Ante la imposibilidad de comprobar todo se quiere creer en la calidad de lo recibido, previa comprobación de la seriedad en el proveedor. En relación con los medios antiguos, parece importar poco el prestigio social y la posibilidad de ser conformador de la opinión pública.

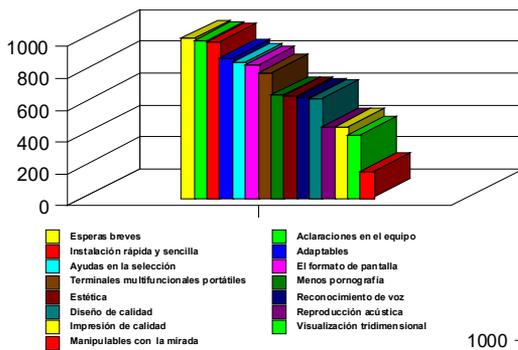
Aspectos demandados en los medios



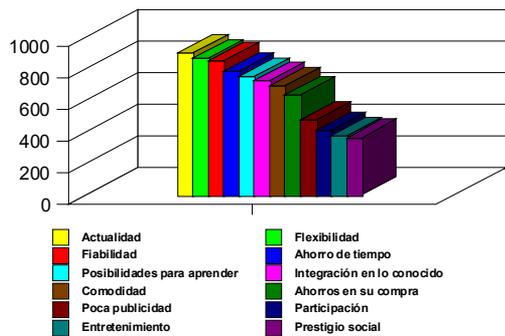
**La aceptación de los nuevos medios
Usos y competencias de los usuarios**



**Aceptación de nuevos medios
El papel del soft y del hardware**



**Aspectos que más se valoran y esperan
en comparación con los medios antiguos**



Nuevos servicios esperados en el ámbito de los medios «on line»

Bancos de datos multimedia	29.0
Telebanca	28.4
Revistas electrónicas especializadas	23.4
Ofertas de formación en línea	18.3
Servicios de telecompra	18.3
Préstamos/venta de videos	15.9
Publicaciones multimediales	15.3
Programas de televisión individualizados	15.1
Programas de música	13.5
Periódicos electrónicos	11.2
Televisión por Internet	10.2
Juegos diversos <i>on line</i>	10.1
Radio por Internet	9.4
Semanarios electrónicos	9.2
Publicaciones multimedia	4.2

Especialización y nuevos desarrollos son los dos campos más esperados en los nuevos medios y servicios. Televisión, música, periódicos electrónicos... no van a encontrar mucha aceptación. Los medios tradicionales: televisión, radio y semanarios vía Internet van a experimentar un consumo bajo. Tampoco el sector de los juegos electrónicos parece recibir muchas esperanzas de un brillante futuro.

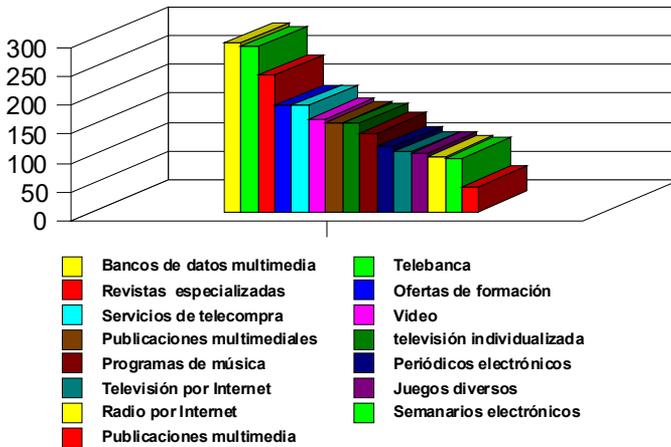
Las inversiones medias actuales (1998) llegan a los 105 marcos alemanes (unas 9.000 pesetas al año de gastos e inversión en medios por unidad familiar). Hasta el año 2015 se espera un crecimiento de algo más del doble: unos 220 marcos año y unidad familiar. Esto significa una media de 6 marcos por años, es decir el costo de una revista ilustrada. En este sentido, no se puede hablar de una revolución del mercado de los nuevos medios.

La cuestión de convergencia tecnológica en el sentido de si la evolución caminará, en la línea de supresión del televisor para recibir televisión en la pantalla del ordenador, indica que la evolución no afectará a este sector y se seguirán manteniendo ambos terminales de forma paralela.

Valoración de efectos especiales en el uso de medios

Eficiencia y crecimiento de la productividad	85.4
Crecimiento del abuso sobre p. intelectual	83.8
Formación de una opinión pública global	79.6
Aumento del abuso de datos	78.0
División entre pobres y ricos en información	75.9
Crecimiento del estrés por oferta	61.3
Mengua de las certezas	56.6

De los nuevos servicios «on line», se espera recibir



Crecimiento de formas de criminalidad	51.3
Infravaloración de la lectura	40.7
Aumento de la desorientación ética-moral	40.5
Pérdida del sentido de la realidad	33.4
Reducción del paro	26.9

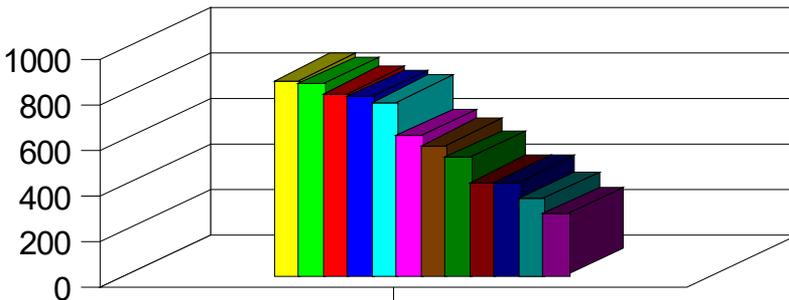
Este cuadro contempla consecuencias sociales y económicas, posibles o esperadas. Resulta difícil diagnosticar causas y efectos en tiempos de cambio. En los procesos y desarrollos complejos esto es imposible. A pesar de todo los resultados obtenidos, muestran un panorama ambivalente en relación con la opinión dominante más generalizada. Así las nuevas formas de comunicación atomizarán los grupos y les harán más especializados, romperán ciertas cohesiones sociales. Al mismo tiempo, generarán una nueva conciencia de grupo de comunicación en red que se puede globalizar en el espacio. La sima entre pobres y ricos en información y saber será cada vez más grande.

Influencias del uso de nuevos medios en fenómenos generales

	Menguan	Crece
Actividades fuera de casa	592	89
Competencias verbales	571	132
Competencias de lecto-escritura	547	222
Concentración	501	173
Contactos sociales	433	226
Competencias sociales	402	188
Actitudes agresivas	55	338
Problemas de salud	50	360
Participación política	130	374
Capacidad par resolver problemas	133	488
Creatividad	201	521
Presión de trabajo	36	593
Individualización	75	713
Capacidad relaciones intencionadas	111	758

Además de los efectos específicos de los medios nuevos y su utilización en la esfera individual, la transformación del panorama medial puede tener también sus repercusiones en los ámbitos y tendencias de la sociedad en

Efectos del uso de los nuevos medios



- Eficiencia y crecimiento de la productividad individual
- Abuso sobre propiedad intelectual
- Formación de una opinión pública global
- Aumento del abuso de datos
- Crece los pobres y ricos en información
- Más estrés
- Mengua de las certezas
- Nuevas formas de criminalidad
- Infravaloración de la lectura
- Desorientación ética-moral
- Pérdida del sentido de la realidad
- Reducción del paro

general. Éste fue el principio de las cuestiones presentadas en esta tabla. Preocupante resulta la disminución de las capacidades de lectura, escritura, verbales, los peligros para la salud, la criminalidad, las actividades a desarrollar fuera de casa. Parece ser que los comportamientos sociales y las relaciones van a experimentar un cambio en negativo.

3. Conclusiones

1. Se espera que hasta el año 2010 todas las transmisiones en televisión se hagan sobre base digital.

2. Los contenidos atractivos son la base para inversiones privadas.

3. La utilización y el manejo sencillos son decisivos a la hora de cuantificar el éxito de los nuevos productos.

4. La aceptación depende en gran parte de la experiencia profesional y formativa multimedial.

5. La actualidad, flexibilidad y fiabilidad técnica y de contenidos en referencia a los nuevos medios son las características más significativas.

6. Hasta el año 2015 se prevé un aumento de 40 minutos diarios en el consumo de medios.

7. A pesar de experimentar una bajada, radio y televisión ocupan los primeros puestos. Su recepción vía Internet no experimentará gran demanda.

8. Se espera un gran aumento en los servicios *on line* y en el de bases de datos.

9. Se espera hasta el 2015 un aumento del

100% en las inversiones domésticas para medios de comunicación.

10. Los servicios en línea permitirán una mayor productividad, pero también un mayor estrés y peligro de dependencia.

11. Se experimentará un aumento de criminalidad como efecto del progreso técnico de información.

12. Se experimentará una mengua de las capacidades para actividades verbales y de lectura así como tiempo dedicado a actividades fuera del domicilio.

13. Políticos y medios están obligados a cuidar y fortalecer la cohesión y lo común de la sociedad.

14. El periódico y revistas en soporte papel no peligran. Al contrario, crece la demanda de imprimir en papel los productos informativos obtenidos *on line*. Se constata una necesidad de información bien elaborada, transportable a cualquier lugar y accesible sin medios técnicos. Periódicos y revistas siguen aumentando sus tiradas.

Referencias

CEBRIÁN HERREROS, M. (1998): *Información televisiva*. Madrid, Síntesis.

GARCÍA YRUELA, J. (1995): *Comunicación, Tecnología, Participación*. Madrid, Popular.

KLINGLER, W. y OTROS (1998): «Mediennutzung der Zukunft», en *Media Perspektiven*, 10. Frankfurt, Am Main.

VARIOS (1998): *Informe Mundial sobre la Comunicación*. Madrid, UNESCO/ CINDOC. Fundación Santa María.

VARIOS (1998): «Internet y desarrollo», en *Mundo Negro*, 421. Julio-agosto. Madrid.

• **Donaciano Bartolomé Crespo** es periodista y profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Escuela y justicia social: ¿adaptar o acelerar en la era de la información?

Jesús Domingo Segovia
Granada

En la sociedad de la información que se está gestando, el no disponer de acceso a los nuevos canales y fuentes de información y comunicación agudizará las viejas desigualdades e incrementará las distancias entre la sociedad tecnológica avanzada y el resto de la población, cada vez más al margen del progreso. Si se cree en conceptos tales como justicia social y democracia, habrá que dar acceso y posibilidad a estos sectores para que cojan el tren del futuro y para que sean capaces de transformar su realidad. En este trabajo se señalan algunas sugerencias del porqué y cómo poder alcanzar este objetivo.

1. Compensación de desigualdades o nuevos círculos de marginalidad. ¿Adaptar o acelerar en la era de la información?

Con el nuevo milenio se está produciendo el paso de una sociedad industrial a otra de la información. La revolución de la comunicación en esta sociedad alienta muchos sueños de poder alcanzar la democratización de la posesión y uso de la información, como medio de desarrollo, integración y progreso (Castell, 1994). Esto no ocurre así porque sí, ya que el acceso privilegiado a este nuevo contexto puede agudizar las viejas desigualdades y generar otras nuevas (Elboj, 1998). Las distancias entre los que cuentan con otros recursos culturales, económicos, ambientales y educativos extras –que harán su formación más completa, diversi-

ficada y competitiva– y los que están asumiendo el efecto etiquetaje (Apple, 1993) pueden incrementarse en proporción geométrica.

En un mundo en constante transformación y en vertiginoso cambio, existen círculos recurrentes de pobreza que tienden a reproducirse y a crecer (Connell, 1997). Lejos de luchar contra ellos, se está produciendo una muy distinta formación para, de una parte, los destinados al paro estructural y a los oficios manipulativos –cada vez más marginales– y, de otra, a los destinados a manipular las nuevas tecnologías y el éxito social (Flecha, 1999). La escuela, si pretende ser democrática y trabajar por la justicia social no puede permanecer a la espera de acontecimientos ante este proceso de revolución tecnológica y comunicativa en la que los

más desfavorecidos van quedando cada vez más al margen.

En este proceso vertiginoso de cambio, no basta pues con compensar e ir rellenando lagunas; ello supone siempre un ir tras la estela y cada vez a más distancia. De este modo, un modelo educativo que sólo ofrezca igualdad en la diversidad, o migajas de sobredotación-compensación, discrimina a los más desfavorecidos. El trato diferenciado que reciben estos colectivos ha de ser puesto en tela de juicio siempre que no lleve a un enriquecimiento cultural y de opciones de futuro y supervivencia en condiciones –como mínimo– dignas y justas, cuando no competitivas, en la sociedad global tecnificada y de la comunicación que se avecina, pero sin perder la identidad.

Con la nueva visión de la compensación de desigualdades (MEC, 1995; Freire, 1993), aparecen dos grandes enfoques del tema. De un lado, desde una perspectiva de globalización y convergencia de servicios, atención a/en la diversidad, flexibilidad en las respuestas educativas y de inserción socio-laboral... se han dado una serie de pasos hacia la coordinación y el encuentro profesional. De otro, surgen la autonomía y la aceleración, como capacidades para transformar las dificultades en posibilidades y de dotar de sentido a la educación en una sociedad justa, en una especie de «ofensiva anti-igualitaria» (Freire, 1997; Botey y Flecha, 1998, Willis, 1988; Connell, 1997). Con esta segunda se va produciendo un cambio de perspectiva en la manera de conceptualizar la compensación de desigualdades, tanto superando la caduca perspectiva remediadora y de dependencia, como complementando y refocalizando la oficial actual. Esta última perspectiva se convierte, por tanto, en una apuesta que va profundizando en la concienciación y en la lucha para conquistar la justicia, sacando a los chicos de estos contextos socioculturales y económicos desventajados de los círculos de pobreza y marginalidad en los que se encuentran atrapados.

Desde este nuevo enfoque, se trata de discriminar positivamente y de dotar, a los

individuos y colectivos sujetos de algún tipo de privación, de los mecanismos que aceleren sus procesos de aprendizaje hasta ponerles en cabeza en los aspectos que son altamente significativos y útiles en una sociedad post-industrial. Sólo así se les posibilitará de verdad integrarse y competir en condiciones de igualdad en esta nueva situación emergente. El uso cotidiano/normalizado de las nuevas fuentes de información, junto a la posesión de un acceso real a los nuevos canales de comunicación, con la habilidad suficiente como para poder seleccionar, criticar y establecer con propiedad/originalidad nexos entre las distintas fuentes pertinentes, serán opciones reales de aceleración en los procesos de igualdad y de salir de la marginalidad actual (Domingo, 1999).

La transformación del contexto social en otro más dinámico, actual, productivo, rico y estimulante para que se produzca desarrollo cognitivo y social, es una condición básica a conquistar. Para ello, junto a la aparición de normativas y la puesta en práctica de estrategias de mejora de las condiciones sociales, estructurales, económicas... es imprescindible: 1) Incrementar la autonomía y el poder de decisión y responsabilización de dichos colectivos; 2) Autodescubrir potencialidades, nuevas necesidades y expectativas en ellos; y 3) dar opciones y oportunidades de que experimenten el éxito y la comunicación positiva en un contexto de productiva interrelación con «los otros».

El desarrollo de una sociedad avanzada socialmente supone emprender iniciativas comunitarias capaces de incluir a las personas y a los grupos sociales en la red de comunicación; lo que significa también ofrecerles posibilidades reales, actuales y viables de usar tecnologías punteras y medios interactivos de comunicación y gestión de la información. Pero para alcanzar ciertos niveles aceptables de justicia e igualdad, este proceso necesariamente ha de comenzar, agudizarse y priorizarse especialmente para los más desfavorecidos y los que no disponen familiarmente de estos recursos (Galliani, 1991: 315).

2. La comunicación y el aprendizaje dialógico como alternativa

La atención a la diversidad desde parámetros de excesiva contextualización y significación, pueden hacer que la escuela tenga un sitio en estas comunidades, pero también que ellas permanezcan virtualmente lo mismo, apeadas del tren de la historia en estaciones aisladas e ignoradas. «Las reformas de la diversidad han creado desigualdades educativas. Para superarlas, se requieren dos reorientaciones de la enseñanza: cambiar el objetivo de la diversidad hacia la igualdad de diferencias y pasar de una concepción caduca de aprendizaje significativo hacia un aprendizaje dialógico» (Flecha, 1997: 41). Planteamientos etnocéntricos y ecológicos abren la escuela a su medio natural y las nuevas tecnologías a ese otro entorno global (Domingo y Mesa, 1999) que tampoco puede ser despreciado-obviado. Ellos, junto a metodologías didácticas y organizativas experimentadas como valiosas (Domingo, 1997), pueden crear/devolver la autoestima, la motivación, el interés, la participación, el encuentro mutuo, la interacción, la normal convivencia y el valor del esfuerzo y del trabajo... Pero la verdadera igualdad, dentro de la diversidad y multiplicidad de contextos, situaciones y posibilidades, se ha de conquistar desde la capacitación/potenciación/concienciación de estos colectivos e individuos en las dimensiones que serán fundamentales en la sociedad del mañana.

Autores como Freire (1997), Habermas (1987), Vygotsky (1979) o Flecha (1997), dando por supuesto la inteligencia cultural de los sujetos, su capacidad de generar lenguaje y de razonar, defienden la bondad del discurso dialógico como modelo de aprendizaje y transformación social. Este tipo de aprendizaje dota

de sentido a la vida y a los conocimientos adquiridos, requiere explicaciones y relatos, necesita de la reconceptualización constante en el momento de su racionalidad, ideas y experiencias previas con perspectiva histórica y prospectiva...

En este modelo de diálogo igualitario, la comunicación y la interdependencia entre los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje crea necesidad de argumentar los posicionamientos, defenderlos, ser flexibles e integradores ante otros y las contradicciones que puedan aportar... Con él se fomenta una intensa reflexión, al tener que comprender argumentos ajenos y aportar los propios. Este proceso comporta conflicto cognitivo tanto interior como con el contexto, por lo que se tendrá que adoptar una posición más reflexiva, crítica y

tolerante. La confrontación de argumentos, perspectivas, ideas, etc. lleva al sentido y a lo «aceptable», si se da consenso; de lo contrario mantiene la validez de los argumentos propios. Con ello se puede llegar a la autorregulación de la conducta, al fomento de la autoestima de los que tradicionalmente poco cuentan y a la transformación social por la concienciación, la participación, la toma de partido y el acceso a las actuales fuentes de información de manera significativa.

Devolver la palabra a los «sin voz» es un reto y una obligación de justicia. Esta perspectiva es un modelo de transformación personal y social,

pues el diálogo igualitario va despertando las inteligencias de las personas participantes en las tertulias, potencia la autoconfianza y lleva a saltar muros culturales derrumbando otros personales/sociales (Flecha, 1997); permite la participación y –llevada a cabo consecuentemente– el que no se produzca la exclu-

Devolver la palabra a los «sin voz» es un reto y una obligación de justicia. Se trata de no sólo alfabetizar y utilizar nuevos lenguajes, sino sobre todo de hacer una escuela y sociedad inclusiva, autocrítica, abierta, responsable y cooperativa.

sión del diálogo –ni del éxito– a ningún sector o sujeto. Con lo que se posibilita y defiende la diversidad en clase, trabajando desde ella, y es condición básica de la que puede emerger el «sentido» que oriente los cambios hacia una vida mejor.

El aprendizaje dialógico y la comunicación educativa connaturales a este enfoque se pueden y deben desarrollar en clase y en el propio centro como tal; tanto con tecnologías de la información y la comunicación llamadas tradicionales o con otras avanzadas. Lo importante en sí, no es tanto el medio por el que se produzca este flujo de información, como el uso y posibilidad de esta interacción dialéctica. De la unión de ambas dentro de este nuevo enfoque, es posible, pues, pasar de situaciones de exclusión o otras de participación, acceso, dominio, creación y expresión cultural que modifica profundamente la realidad personal y social (familiar, escolar, comunitaria y profesional) de los individuos que forman parte de este proyecto.

Experimentar en estos contextos el aprendizaje dialéctico, utilizando para ello el potencial educativo (concienciación, implicación, crítica, participación, creatividad...) de las nuevas tecnologías de la información y la inteligencia cultural de los adultos significativos a estos chicos, hace factibles las ideas alternativas de aceleración de aprendizajes y de éxito

para todos (Levin 1987; Slavin y Madden, 1988). En este sentido existen experiencias interesantes que están empezando a cuajar mejoras en cuestiones tales como desmotivación, fracaso escolar o éxito e integración social en colectivos de muy bajo nivel social y económico, mediante la creación de un compromiso o contrato de aprendizaje compartido por «todos» (Varios, 1998; Elboj, 1998).

3. Posibilidades y necesidad de la integración curricular de las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela

La integración de la informática (como posibilidad de acceso y gestión de otras tecnologías avanzadas) en la escuela para la atención a chicos/colectivos con dificultades de aprendizaje, puede proporcionar una herramienta para su desarrollo, abrirles nuevos mundos y entornos de aprendizaje y comunicación, ser herramienta útil para aprendizajes didácticos específicos, ofrecer opciones de integración socio-laboral y ocupacional, ocupar productivamente el tiempo libre... De este modo, Sánchez (1997: 325) apunta las siguientes utilidades y posibilidades por dificultades cotidianas en estos contextos.

En otro trabajo (Domingo y Mesa, 1999) hemos apuntado múltiples posibilidades de aplicaciones educativas de las tecnologías de

Dificultades usuales	Ayudas
<ul style="list-style-type: none"> • Baja autoestima y falta de confianza en sus posibilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilita el trabajo en equipo. Los alumnos dialogan, crean oportunidades de desarrollar la expresión oral, la reflexión y la participación.
<ul style="list-style-type: none"> • Escasa habilidad en trabajo grupal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es una alternativa al lápiz y al papel para hacer dibujos, escribir tareas escolares, dominio de conceptos...
<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades en lecto-escritura y áreas curriculares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es un medio de expresión multifuncional que modifica y reestructura su funcionamiento mental.
<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad de desarrollo: lenguaje y comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilita/favorece el aprendizaje y uso de técnicas de trabajo y tratamiento de la información.
<ul style="list-style-type: none"> • Impulsividad y poca reflexión en resolución de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es un simulador para observar y experimentar, aunque todo depende de la relación alumno-medio, de su inserción curricular y de los modos de uso, más que de su calidad en sí.

la información y la comunicación, tanto de crecimiento, emancipación, integración, alfabetización, creación de un espíritu crítico, etc. como de maduración y colaboración, pero la tecnología no puede reemplazar las experiencias en el juego, las interacciones y las exploraciones necesarias para un desarrollo armónico de la personalidad de estos chicos.

Las tecnologías informáticas han abierto la posibilidad de conexión con cualquier lugar y cultura del mundo, pero también pueden llevarnos a renunciar, olvidar o apartarse de los contextos cotidianos, maternos y próximos. El no disponer de estos medios lleva al aislamiento y a perder el tren del progreso, pero el acceder a ellas sin más, puede también llevar a una peligrosa pérdida de identidad. Con la irrupción de las nuevas tecnologías, a un mismo tiempo se ha facilitado el acceso a una cultura universal, más global, pero también se ha descalificado/dejado al margen a un amplio sector de población por su «falta de» capacidad o posibilidad para comunicarse (por razones culturales, económicas, sociales o personales). La tecnología en sí, es pues necesaria en una escuela que busque la aceleración de los procesos de aprendizaje, de desarrollo comunitario, de integración social... y es un factor clave para conquistar posibilidades de justicia social en los colectivos más privados.

Las aplicaciones multimedia, el diseño gráfico por ordenador, las posibilidades de acceso, gestión y tratamiento de la información, el superar las fronteras espacio-temporales y de recursos en las que conviven, el conocer nuevos y estimulantes mundos, el dominio de habilidades que tradicionalmente les estaban vedadas... hace que comprendan la sociedad del futuro, los nuevos mecanismos de éxito y comunicación, etc., lo que abre motivaciones y opciones reales de igualdad, dentro de su peculiaridad cultural.

No se trata pues de una introducción/adición de tecnologías avanzadas en la escuela, sino de una verdadera integración curricular de las mismas en un proyecto «con sentido» (de persona, de escuela y de sociedad) diseñado y

consensuado por todos los miembros de la comunidad educativa. Con ellas, dentro de un modelo de aprendizaje dialógico y comunitario, se hace posible el acceso a nuevas e interesantes capacidades de selección y procesamiento de información como instrumento/herramienta vital para desenvolverse en la sociedad emergente.

4. Una propuesta viable de superación desde las nuevas tecnologías de la información en la escuela

Si se concibe la escuela como centro de cambio y posible motor del mismo en una sociedad desestructurada y falta de recursos, ella, conjuntamente con la comunidad de la que forma parte, puede capitanear un proyecto de enriquecimiento mutuo (Domingo y Bolívar, 1998), a modo tanto de comunidad de aprendizaje como de desarrollo del centro docente basado en la comunidad en el que se integren los tres ambientes de aprendizaje del individuo (escuela-familia y sociedad/medio) con el nuevo contexto comunicativo y de interrelación que está empezando a emerger (redes telemáticas y comunicación multimedia).

Habrà que redefinir los proyectos pedagógicos hacia propuestas de interrelación, comunicación y aprendizaje cooperativo y dialéctico, con múltiples cruces, posibilidades e interacciones de diferentes itinerarios formativos de aceleración. Galliani (1991) habla de tres itinerarios (experiencia directa, interpretación científica y experiencia mediatizada) que pueden verse multiplicados y optimizados por estos medios, como también mediante la participación, el debate y la implicación de todos los sectores. Se trata de desarrollar, diversificar, ampliar e integrar el centro con/desde la comunidad (Martín-Moreno, 1997; Domingo y Bolívar, 1998), para transformar las escuelas en comunidades de aprendizaje (Varios, 1998) en las que la posesión y uso de las nuevas tecnologías tiene mucho que aportar.

No es un gran descubrimiento el afirmar que la tecnología en general y la informática en particular ofrecen una atracción casi mágica,

Modelo abierto como posibilidad a construir o poner en práctica		
Posibilidad	Descripción	Condiciones básicas
Investigación del medio.	Investigación del medio, uso del mismo como recurso y posibilidad didáctica.	Contextualizar y hacer significativa la escuela a su contexto. No sólo como espacio de medio ambiente, sino como «ciudad educadora».
Salidas.	Salidas a la ciudad conforme se desarrollan los centros de interés. A la comarca y zonas próximas. Pero también a otras ciudades y regiones (intercambios escolares, aulas o escuelas viajeras, etc.).	Conocer nuevos entornos y realidades culturales, económicas, urbanísticas, paisajísticas y sociales. Ciudad educadora y centro ampliado (DCD-BC).
Extraescolares y complementarias.	Actividades extraescolares, comunitarias y complementarias (comedor), uso ampliado del centro...	Oferta global en un proyecto educativo, cultural y de desarrollo común y coordinado.
Participación.	Participación en clase (asambleas, cercanía, normas de clase, selección de temas, ideas previas, investigación...), en comisiones de trabajo, programación, órganos de gobierno, proyecto educativo, vida escolar y comunitaria...	No sólo la formal y estipulada en la LODE, LOPEGSE o ROF, sino la cotidiana y en cada momento de la vida del centro. Implicación, presencia y acción cotidiana de encuentro padres, profesores, alumnos y comunidad. Asociacionismo y cooperativa.
Prensa escolar.	Tanto en el hacer como en utilizar la prensa en clase.	Como medio de expresión y comunicación, recurso didáctico y necesidad para alfabetizarse en el conocimiento, análisis crítico y uso creativo con los medios de comunicación.
Taller de radio, vídeo y televisión escolar.	Para hacer radio y conocer el recurso. Tanto a nivel de centro como intercolegial y comunitario. En una radio/TV escolar como en otra local.	Ídem que el anterior.
Actividades y talleres transversales de uso de otros medios.	Uso curricular, realización y análisis cooperativo de carteles, dramatizaciones, cómics y anuncios publicitarios...	Han de ser cotidianos en clase, no añadidos, siguiendo la propuesta para <i>descubrir sus trucos</i> (Domingo, 1998: 176-179).
Sala de informática.	Para poder interactuar con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (diseño gráfico, tratamiento de textos, gestión de información, navegación, intercomunicación e interconexión...).	Tener acceso a nuevos medios, fuentes y canales. Entrar en la red. Investigar y usar otras bases de datos, programas... No hacerlo como una alfabetización formalizada, sino manipular y recurrentemente y conforme se vaya necesitando ayuda o información complementaria o de manejo y opciones (como monitores/mediadores, tanto profesores como voluntarios). Poder usarla ampliamente, con grupos, familia, no escolarizada, tanto en tiempos no estrictamente escolares como un medio más al servicio del desarrollo del currículum.
Rincones de informática.	Como un nuevo recurso de investigación, uso, manejo, consulta, etc. como superación, complemento y ampliación a la tradicional biblioteca de aula, exposición, muestrario, rincón/taller o pequeño laboratorio de clase.	Ha de estar desde Infantil a Secundaria, a disposición de todos los alumnos y no sólo como recurso «a no tocar si no es el profesor» y que queda muy moderno (de buen ver). Ha de ser material curricular <i>en uso</i> .
Mediateca.	Lugar y centro de recursos y medios técnicos, no disponibles habitualmente en estas familias y contextos, de uso y préstamo.	Funcionamiento como ludoteca y biblioteca, además de como taller de producción. Los recursos los dota la comunidad y se reponen por los usuarios si se deterioran.

mítica... en los colectivos más deprivados, por lo que posee un gran potencial educativo adicional al que tradicionalmente se les ha asignado. Lo que ocurre es que existen carencias estructurales y presupuestarias que hay que abordar, al tiempo que hay que romper con intentos de inserción curricular de estas tecnologías y enfoques comunicativos desde parámetros excesivamente escolarizados, formalizados, encorsetados, individualizados, controlados... que sólo generan rechazo y otro desengaño y desencuentro más, en la larga lista de expectativas frustradas que vivencian.

En contextos de familias ampliadas, culturas de transmisión oral y de contacto afectivo y corporal frecuente las tecnologías no pueden ser asépticas, aisladas y con ambiente de biblioteca. En cambio, el acceder a ellas en horas flexibles y abiertas, el poder disponer por equipos de los medios, el tener la libertad de experimentar y explorar con ellos, el usarlos en contextos de familia y no sólo de grupo de edad, etc., es una apuesta digna de tomarse en consideración... Para que ello sea posible se han de romper las fronteras espacio-temporales y los tabúes que rondan en torno a las escuelas de estos contextos.

No sólo se trata de alfabetizar y utilizar nuevos lenguajes, sino sobre todo de hacer una apuesta por una escuela (y sociedad) inclusiva, autocrítica, abierta, responsable y cooperativa que trabaja por el cambio de actitudes, el desarrollo de valores, el fomento de la creatividad, el aprendizaje divergente y colaborativo y que prepara para «vivir en/la comunicación» (Domingo, 1998: 179). Para ello, estos centros tendrán que disponer de unas dinámicas de trabajo y de una estructura organizativa que posibilite articular flexiblemente calidad educativa en clase con la puesta en marcha de iniciativas tales como: foros de encuentro, reflexión y debate (profesorado-padres-voluntarios-comunidad), de rincones de informática en las aulas, de talleres de tecnología (radio, televisión, imagen, sonido, informática...), de mediatecas abiertas (más horas y posibilidades de uso asesorado y préstamo), etc., así como am-

pliar el horario y cobertura del centro (Varios, 1998).

Para desarrollar todo este esquema de alternativa/acción didáctica son necesarios los recursos y la infraestructura. Muchos de ellos pueden surgir de proyectos con organismos (solicitar ayuda o material que les va quedando obsoleto para ellos pero que puede dar aún bastante juego didáctico), subvenciones o instituciones (proyectos de innovación, solicitud de dotaciones, etc.), funcionar como una cooperativa de medios y recursos (más allá de las poco usuales que gestionan sólo los libros y los materiales fungibles), buscar recursos personales implicados y constantes (probados)... constante y creativamente. La comunidad puede aportar recursos (económicos y de infraestructura) tanto propios, generados por proyectos, como demandados a instituciones o a modo de participación en el sueño de enriquecimiento instrumental y cultural que puede suponer el hacer del centro un espacio cultural amplio (Giroux, 1991) en el que se pueda compartir, apoyar, diversificar, ampliar e integrar acciones, recursos, medios, colectivos, etc. diversos en el norte común de vencer la marginación adelantándose al futuro. Para ello, es fundamental la implicación profesional e institucional necesaria como para apostar por hacer de este tipo de diversidad una idea y un reto para el desarrollo profesional comprometido (De Vicente, 1998).

La escuela por sí sola no puede, no le llegan los recursos, no tiene apoyo suficiente, no puede atender a las demandas y retos... Haciendo partícipes a los padres y comunidad de este proyecto «común», nacido del encuentro de perspectivas y del conocer lo que queremos cada uno y ponerlo en la mesa de negociación sin tapujos, nace un nuevo sentido verdaderamente consensuado de proyecto educativo de centro con posibilidad de movilizar esfuerzos, iniciativas e implicaciones, mucho más allá de lo que se podrían imaginar elaboradas por un excelente equipo docente que hiciese estos mismos –o mejores– proyectos sin contar con la comunidad. «En sectores sociales no privile-

giados tenemos asegurado el fracaso de muchos si el claustro va por un lado, las familias por otro, el centro de tiempo libre por otro...» (Elboj, 1998: 49).

La integración de voluntarios, familiares, vecinos con conocimientos en estos y otros temas, etc. hace que el profesorado no haya de tener necesariamente más compromiso y dedicación que el profesionalmente aceptable sin perder con ello calidad de vida ni salud mental/afectiva, ni tampoco el de disponer de una formación tecnológica de la que carecen en la actualidad en gran medida... sino que se verían apoyados y con opción para dedicar sus esfuerzos a otras dimensiones, sin duda, vitales. Estos «otros» pueden ser/ofrecer—hasta ahora impensables— opciones serias y viables para acceder a la red, al mundo de la información, a la competencia, etc.—. Los maestros podrían, además de hacer su labor educativa tradicionalmente pertinente en estos contextos, el coordinar las diferentes y multidimensionales apuestas/ofertas formativas (consensuadas e integradas en un proyecto global) que se pueden estar ofreciendo paralela y complementariamente a las propias clases...

El reto que se está empezando a gestar es cómo transformar estas dificultades, características socio-personales y cotidianas carencias en motivos, capacidades y catalizadores mediáticos para hacer de los centros educativos espacios culturales y fuentes de cambio en los que acelerar las posibilidades de aprendizaje, adelantándose al futuro con opciones de éxito en la sociedad del mañana. La tecnología, también desde la escuela, puede abrir horizontes de justicia y de futuro si se explora con creatividad y compromiso social con ella.

Referencias

AYUSTE, A. y OTROS (1994): *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona, Graó.
 BOTEY, J. y FLECHA, R. (1998): «Transformar dificultades en posibilidades», en *Cuadernos de Pedagogía*, 265; 53-56.
 CASTELLS, M. (1994): «Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional», en CASTELLS,

M. y OTROS (1994): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós.

CONNELL, R. W. (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata.

DEVICENTE, P.S. (1998): «Atención a la diversidad sociocultural», en MARTÍN-MORENO, Q. y OTROS (Eds.): *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI. Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid, Universidad Complutense/UNED.

DOMINGO, J. (1997): «Programas de atención educativa a alumnos con necesidades educativas derivadas de situaciones de desigualdad y privación socio-económica y cultural», en SOLA, T. y LÓPEZ, N. (Coords.): *Aspectos didácticos y organizativos de la Educación Especial*. Granada, GEU.

DOMINGO, J. (1998): «Trabajar la publicidad en la escuela. Alternativas ante un reto actual», *Cultura y Educación*, 11/12; 169-182.

DOMINGO, J. (1999): «Vencer la marginación adelantándose al futuro: perspectivas actuales de las nuevas tecnologías en la compensación de desigualdades», en SÁNCHEZ, A. y OTROS (Coords.): *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*. Almería, DDOE/Universidad de Almería.

DOMINGO, J. y BOLÍVAR, A. (1998): «Escuela y comunidad, una experiencia de enriquecimiento mutuo», en MARTÍN-MORENO, Q. y OTROS (Eds.): *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI. Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid, Universidad Complutense/UNED.

DOMINGO, J. y MESA, R. (1999): *Aplicaciones didácticas de las tecnologías de la información y la comunicación*. Granada, Adhara.

ELBOJ, C. y OTROS (1998): «Comunidades de aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información», en *Aula de Innovación Educativa*, 72; 49-51.

FLECHA, R. (1997): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona, Paidós.

FLECHA, R. (1999): «Las comunidades de aprendizaje, propuesta de transformación social en la sociedad de la información», en DOMINGO, J. y MESA, M.G. (Coords.): *Trabajando por la justicia social también desde la escuela*. Granada, Delegación Provincial de Asuntos Sociales/Ayuntamiento de Granada.

FREIRE, P. (1993): *Pedagogía de la esperanza*. Madrid, Siglo XXI.

FREIRE, P. (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure.

GALLIANI, L. (1991): «Las nuevas tecnologías y los nuevos lenguajes en el desarrollo de la ciudad educadora», en MORELL, S. y FERNANDO, J. (Eds.): *La ciudad educadora*. Barcelona, Ayuntamiento de Barcelona.

HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa. 2 Vol.* Madrid, Taurus.

MEC (1995): *Real Decreto de Ordenación de las acciones para la compensación de desigualdades* (BOE, 2-6-95).

SÁNCHEZ, R. (1997): *Ordenador y discapacidad*. Madrid, CEPE.

SLAVIN, R. y MADDEN, N.A. (1988): «Instructional strategies for accelerating», en *Conference on Acceleration of the Education of At-Risk*. Stanford.

VARIOS (1998/99): *Comunidad de aprendizaje: «escuela*

aceleradora» (<http://www.dir.es/r.medina>).

VYGOTSKI, L.S. (1979): *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.

WILLIS, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid, Akal.

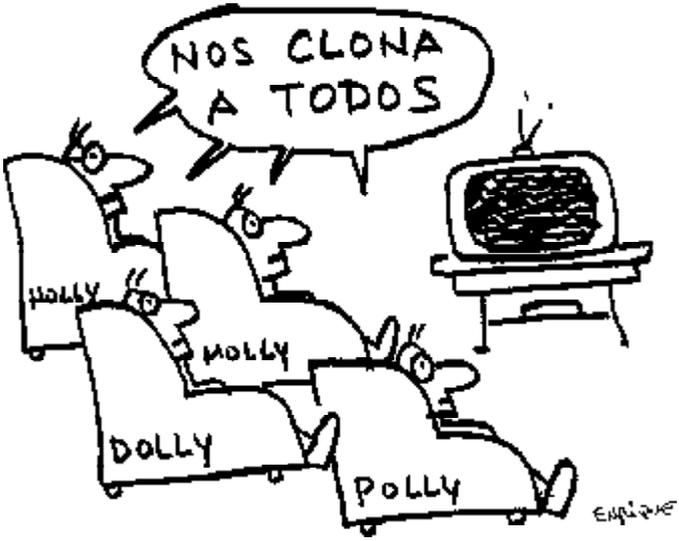
• **Jesús Domingo Segovia** es profesor del Departamento de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. jdomingo@platon.ugr.es.

Reflexiones
desde el butacón



© Enrique Martínez-Salanova 2000 para COMUNICAR

Reflexiones desde el butacón



Escuela y justicia social: ¿adaptar o acelerar en la era de la información?

Jesús Domingo Segovia
Granada

En la sociedad de la información que se está gestando, el no disponer de acceso a los nuevos canales y fuentes de información y comunicación agudizará las viejas desigualdades e incrementará las distancias entre la sociedad tecnológica avanzada y el resto de la población, cada vez más al margen del progreso. Si se cree en conceptos tales como justicia social y democracia, habrá que dar acceso y posibilidad a estos sectores para que cojan el tren del futuro y para que sean capaces de transformar su realidad. En este trabajo se señalan algunas sugerencias del porqué y cómo poder alcanzar este objetivo.

1. Compensación de desigualdades o nuevos círculos de marginalidad. ¿Adaptar o acelerar en la era de la información?

Con el nuevo milenio se está produciendo el paso de una sociedad industrial a otra de la información. La revolución de la comunicación en esta sociedad alienta muchos sueños de poder alcanzar la democratización de la posesión y uso de la información, como medio de desarrollo, integración y progreso (Castell, 1994). Esto no ocurre así porque sí, ya que el acceso privilegiado a este nuevo contexto puede agudizar las viejas desigualdades y generar otras nuevas (Elboj, 1998). Las distancias entre los que cuentan con otros recursos culturales, económicos, ambientales y educativos extras –que harán su formación más completa, diversi-

ficada y competitiva– y los que están asumiendo el efecto etiquetaje (Apple, 1993) pueden incrementarse en proporción geométrica.

En un mundo en constante transformación y en vertiginoso cambio, existen círculos recurrentes de pobreza que tienden a reproducirse y a crecer (Connell, 1997). Lejos de luchar contra ellos, se está produciendo una muy distinta formación para, de una parte, los destinados al paro estructural y a los oficios manipulativos –cada vez más marginales– y, de otra, a los destinados a manipular las nuevas tecnologías y el éxito social (Flecha, 1999). La escuela, si pretende ser democrática y trabajar por la justicia social no puede permanecer a la espera de acontecimientos ante este proceso de revolución tecnológica y comunicativa en la que los

más desfavorecidos van quedando cada vez más al margen.

En este proceso vertiginoso de cambio, no basta pues con compensar e ir rellenando lagunas; ello supone siempre un ir tras la estela y cada vez a más distancia. De este modo, un modelo educativo que sólo ofrezca igualdad en la diversidad, o migajas de sobredotación-compensación, discrimina a los más desfavorecidos. El trato diferenciado que reciben estos colectivos ha de ser puesto en tela de juicio siempre que no lleve a un enriquecimiento cultural y de opciones de futuro y supervivencia en condiciones –como mínimo– dignas y justas, cuando no competitivas, en la sociedad global tecnificada y de la comunicación que se avecina, pero sin perder la identidad.

Con la nueva visión de la compensación de desigualdades (MEC, 1995; Freire, 1993), aparecen dos grandes enfoques del tema. De un lado, desde una perspectiva de globalización y convergencia de servicios, atención a/en la diversidad, flexibilidad en las respuestas educativas y de inserción socio-laboral... se han dado una serie de pasos hacia la coordinación y el encuentro profesional. De otro, surgen la autonomía y la aceleración, como capacidades para transformar las dificultades en posibilidades y de dotar de sentido a la educación en una sociedad justa, en una especie de «ofensiva anti-igualitaria» (Freire, 1997; Botey y Flecha, 1998, Willis, 1988; Connell, 1997). Con esta segunda se va produciendo un cambio de perspectiva en la manera de conceptualizar la compensación de desigualdades, tanto superando la caduca perspectiva remediadora y de dependencia, como complementando y refocalizando la oficial actual. Esta última perspectiva se convierte, por tanto, en una apuesta que va profundizando en la concienciación y en la lucha para conquistar la justicia, sacando a los chicos de estos contextos socioculturales y económicos desventajados de los círculos de pobreza y marginalidad en los que se encuentran atrapados.

Desde este nuevo enfoque, se trata de discriminar positivamente y de dotar, a los

individuos y colectivos sujetos de algún tipo de privación, de los mecanismos que aceleren sus procesos de aprendizaje hasta ponerles en cabeza en los aspectos que son altamente significativos y útiles en una sociedad post-industrial. Sólo así se les posibilitará de verdad integrarse y competir en condiciones de igualdad en esta nueva situación emergente. El uso cotidiano/normalizado de las nuevas fuentes de información, junto a la posesión de un acceso real a los nuevos canales de comunicación, con la habilidad suficiente como para poder seleccionar, criticar y establecer con propiedad/originalidad nexos entre las distintas fuentes pertinentes, serán opciones reales de aceleración en los procesos de igualdad y de salir de la marginalidad actual (Domingo, 1999).

La transformación del contexto social en otro más dinámico, actual, productivo, rico y estimulante para que se produzca desarrollo cognitivo y social, es una condición básica a conquistar. Para ello, junto a la aparición de normativas y la puesta en práctica de estrategias de mejora de las condiciones sociales, estructurales, económicas... es imprescindible: 1) Incrementar la autonomía y el poder de decisión y responsabilización de dichos colectivos; 2) Autodescubrir potencialidades, nuevas necesidades y expectativas en ellos; y 3) dar opciones y oportunidades de que experimenten el éxito y la comunicación positiva en un contexto de productiva interrelación con «los otros».

El desarrollo de una sociedad avanzada socialmente supone emprender iniciativas comunitarias capaces de incluir a las personas y a los grupos sociales en la red de comunicación; lo que significa también ofrecerles posibilidades reales, actuales y viables de usar tecnologías punteras y medios interactivos de comunicación y gestión de la información. Pero para alcanzar ciertos niveles aceptables de justicia e igualdad, este proceso necesariamente ha de comenzar, agudizarse y priorizarse especialmente para los más desfavorecidos y los que no disponen familiarmente de estos recursos (Galliani, 1991: 315).

2. La comunicación y el aprendizaje dialógico como alternativa

La atención a la diversidad desde parámetros de excesiva contextualización y significación, pueden hacer que la escuela tenga un sitio en estas comunidades, pero también que ellas permanezcan virtualmente lo mismo, apeadas del tren de la historia en estaciones aisladas e ignoradas. «Las reformas de la diversidad han creado desigualdades educativas. Para superarlas, se requieren dos reorientaciones de la enseñanza: cambiar el objetivo de la diversidad hacia la igualdad de diferencias y pasar de una concepción caduca de aprendizaje significativo hacia un aprendizaje dialógico» (Flecha, 1997: 41). Planteamientos etnocéntricos y ecológicos abren la escuela a su medio natural y las nuevas tecnologías a ese otro entorno global (Domingo y Mesa, 1999) que tampoco puede ser despreciado-obviado. Ellos, junto a metodologías didácticas y organizativas experimentadas como valiosas (Domingo, 1997), pueden crear/devolver la autoestima, la motivación, el interés, la participación, el encuentro mutuo, la interacción, la normal convivencia y el valor del esfuerzo y del trabajo... Pero la verdadera igualdad, dentro de la diversidad y multiplicidad de contextos, situaciones y posibilidades, se ha de conquistar desde la capacitación/potenciación/concienciación de estos colectivos e individuos en las dimensiones que serán fundamentales en la sociedad del mañana.

Autores como Freire (1997), Habermas (1987), Vygotsky (1979) o Flecha (1997), dando por supuesto la inteligencia cultural de los sujetos, su capacidad de generar lenguaje y de razonar, defienden la bondad del discurso dialógico como modelo de aprendizaje y transformación social. Este tipo de aprendizaje dota

de sentido a la vida y a los conocimientos adquiridos, requiere explicaciones y relatos, necesita de la reconceptualización constante en el momento de su racionalidad, ideas y experiencias previas con perspectiva histórica y prospectiva...

En este modelo de diálogo igualitario, la comunicación y la interdependencia entre los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje crea necesidad de argumentar los posicionamientos, defenderlos, ser flexibles e integradores ante otros y las contradicciones que puedan aportar... Con él se fomenta una intensa reflexión, al tener que comprender argumentos ajenos y aportar los propios. Este proceso comporta conflicto cognitivo tanto interior como con el contexto, por lo que se tendrá que adoptar una posición más reflexiva, crítica y

tolerante. La confrontación de argumentos, perspectivas, ideas, etc. lleva al sentido y a lo «aceptable», si se da consenso; de lo contrario mantiene la validez de los argumentos propios. Con ello se puede llegar a la autorregulación de la conducta, al fomento de la autoestima de los que tradicionalmente poco cuentan y a la transformación social por la concienciación, la participación, la toma de partido y el acceso a las actuales fuentes de información de manera significativa.

Devolver la palabra a los «sin voz» es un reto y una obligación de justicia. Esta perspectiva es un modelo de transformación personal y social,

pues el diálogo igualitario va despertando las inteligencias de las personas participantes en las tertulias, potencia la autoconfianza y lleva a saltar muros culturales derrumbando otros personales/sociales (Flecha, 1997); permite la participación y –llevada a cabo consecuentemente– el que no se produzca la exclu-

Devolver la palabra a los «sin voz» es un reto y una obligación de justicia. Se trata de no sólo alfabetizar y utilizar nuevos lenguajes, sino sobre todo de hacer una escuela y sociedad inclusiva, autocrítica, abierta, responsable y cooperativa.

sión del diálogo –ni del éxito– a ningún sector o sujeto. Con lo que se posibilita y defiende la diversidad en clase, trabajando desde ella, y es condición básica de la que puede emerger el «sentido» que oriente los cambios hacia una vida mejor.

El aprendizaje dialógico y la comunicación educativa connaturales a este enfoque se pueden y deben desarrollar en clase y en el propio centro como tal; tanto con tecnologías de la información y la comunicación llamadas tradicionales o con otras avanzadas. Lo importante en sí, no es tanto el medio por el que se produzca este flujo de información, como el uso y posibilidad de esta interacción dialéctica. De la unión de ambas dentro de este nuevo enfoque, es posible, pues, pasar de situaciones de exclusión o otras de participación, acceso, dominio, creación y expresión cultural que modifica profundamente la realidad personal y social (familiar, escolar, comunitaria y profesional) de los individuos que forman parte de este proyecto.

Experimentar en estos contextos el aprendizaje dialéctico, utilizando para ello el potencial educativo (concienciación, implicación, crítica, participación, creatividad...) de las nuevas tecnologías de la información y la inteligencia cultural de los adultos significativos a estos chicos, hace factibles las ideas alternativas de aceleración de aprendizajes y de éxito

para todos (Levin 1987; Slavin y Madden, 1988). En este sentido existen experiencias interesantes que están empezando a cuajar mejoras en cuestiones tales como desmotivación, fracaso escolar o éxito e integración social en colectivos de muy bajo nivel social y económico, mediante la creación de un compromiso o contrato de aprendizaje compartido por «todos» (Varios, 1998; Elboj, 1998).

3. Posibilidades y necesidad de la integración curricular de las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela

La integración de la informática (como posibilidad de acceso y gestión de otras tecnologías avanzadas) en la escuela para la atención a chicos/colectivos con dificultades de aprendizaje, puede proporcionar una herramienta para su desarrollo, abrirles nuevos mundos y entornos de aprendizaje y comunicación, ser herramienta útil para aprendizajes didácticos específicos, ofrecer opciones de integración socio-laboral y ocupacional, ocupar productivamente el tiempo libre... De este modo, Sánchez (1997: 325) apunta las siguientes utilidades y posibilidades por dificultades cotidianas en estos contextos.

En otro trabajo (Domingo y Mesa, 1999) hemos apuntado múltiples posibilidades de aplicaciones educativas de las tecnologías de

Dificultades usuales	Ayudas
• Baja autoestima y falta de confianza en sus posibilidades.	• Facilita el trabajo en equipo. Los alumnos dialogan, crean oportunidades de desarrollar la expresión oral, la reflexión y la participación.
• Escasa habilidad en trabajo grupal.	• Es una alternativa al lápiz y al papel para hacer dibujos, escribir tareas escolares, dominio de conceptos...
• Dificultades en lecto-escritura y áreas curriculares.	• Es un medio de expresión multifuncional que modifica y reestructura su funcionamiento mental.
• Dificultad de desarrollo: lenguaje y comunicación.	• Facilita/favorece el aprendizaje y uso de técnicas de trabajo y tratamiento de la información.
• Impulsividad y poca reflexión en resolución de problemas.	• Es un simulador para observar y experimentar, aunque todo depende de la relación alumno-medio, de su inserción curricular y de los modos de uso, más que de su calidad en sí.

la información y la comunicación, tanto de crecimiento, emancipación, integración, alfabetización, creación de un espíritu crítico, etc. como de maduración y colaboración, pero la tecnología no puede reemplazar las experiencias en el juego, las interacciones y las exploraciones necesarias para un desarrollo armónico de la personalidad de estos chicos.

Las tecnologías informáticas han abierto la posibilidad de conexión con cualquier lugar y cultura del mundo, pero también pueden llevarnos a renunciar, olvidar o apartarse de los contextos cotidianos, maternos y próximos. El no disponer de estos medios lleva al aislamiento y a perder el tren del progreso, pero el acceder a ellas sin más, puede también llevar a una peligrosa pérdida de identidad. Con la irrupción de las nuevas tecnologías, a un mismo tiempo se ha facilitado el acceso a una cultura universal, más global, pero también se ha descalificado/dejado al margen a un amplio sector de población por su «falta de» capacidad o posibilidad para comunicarse (por razones culturales, económicas, sociales o personales). La tecnología en sí, es pues necesaria en una escuela que busque la aceleración de los procesos de aprendizaje, de desarrollo comunitario, de integración social... y es un factor clave para conquistar posibilidades de justicia social en los colectivos más privados.

Las aplicaciones multimedia, el diseño gráfico por ordenador, las posibilidades de acceso, gestión y tratamiento de la información, el superar las fronteras espacio-temporales y de recursos en las que conviven, el conocer nuevos y estimulantes mundos, el dominio de habilidades que tradicionalmente les estaban vedadas... hace que comprendan la sociedad del futuro, los nuevos mecanismos de éxito y comunicación, etc., lo que abre motivaciones y opciones reales de igualdad, dentro de su peculiaridad cultural.

No se trata pues de una introducción/adición de tecnologías avanzadas en la escuela, sino de una verdadera integración curricular de las mismas en un proyecto «con sentido» (de persona, de escuela y de sociedad) diseñado y

consensuado por todos los miembros de la comunidad educativa. Con ellas, dentro de un modelo de aprendizaje dialógico y comunitario, se hace posible el acceso a nuevas e interesantes capacidades de selección y procesamiento de información como instrumento/herramienta vital para desenvolverse en la sociedad emergente.

4. Una propuesta viable de superación desde las nuevas tecnologías de la información en la escuela

Si se concibe la escuela como centro de cambio y posible motor del mismo en una sociedad desestructurada y falta de recursos, ella, conjuntamente con la comunidad de la que forma parte, puede capitanear un proyecto de enriquecimiento mutuo (Domingo y Bolívar, 1998), a modo tanto de comunidad de aprendizaje como de desarrollo del centro docente basado en la comunidad en el que se integren los tres ambientes de aprendizaje del individuo (escuela-familia y sociedad/medio) con el nuevo contexto comunicativo y de interrelación que está empezando a emerger (redes telemáticas y comunicación multimedia).

Habrà que redefinir los proyectos pedagógicos hacia propuestas de interrelación, comunicación y aprendizaje cooperativo y dialéctico, con múltiples cruces, posibilidades e interacciones de diferentes itinerarios formativos de aceleración. Galliani (1991) habla de tres itinerarios (experiencia directa, interpretación científica y experiencia mediatizada) que pueden verse multiplicados y optimizados por estos medios, como también mediante la participación, el debate y la implicación de todos los sectores. Se trata de desarrollar, diversificar, ampliar e integrar el centro con/desde la comunidad (Martín-Moreno, 1997; Domingo y Bolívar, 1998), para transformar las escuelas en comunidades de aprendizaje (Varios, 1998) en las que la posesión y uso de las nuevas tecnologías tiene mucho que aportar.

No es un gran descubrimiento el afirmar que la tecnología en general y la informática en particular ofrecen una atracción casi mágica,

Modelo abierto como posibilidad a construir o poner en práctica		
Posibilidad	Descripción	Condiciones básicas
Investigación del medio.	Investigación del medio, uso del mismo como recurso y posibilidad didáctica.	Contextualizar y hacer significativa la escuela a su contexto. No sólo como espacio de medio ambiente, sino como «ciudad educadora».
Salidas.	Salidas a la ciudad conforme se desarrollan los centros de interés. A la comarca y zonas próximas. Pero también a otras ciudades y regiones (intercambios escolares, aulas o escuelas viajeras, etc.).	Conocer nuevos entornos y realidades culturales, económicas, urbanísticas, paisajísticas y sociales. Ciudad educadora y centro ampliado (DCD-BC).
Extraescolares y complementarias.	Actividades extraescolares, comunitarias y complementarias (comedor), uso ampliado del centro...	Oferta global en un proyecto educativo, cultural y de desarrollo común y coordinado.
Participación.	Participación en clase (asambleas, cercanía, normas de clase, selección de temas, ideas previas, investigación...), en comisiones de trabajo, programación, órganos de gobierno, proyecto educativo, vida escolar y comunitaria...	No sólo la formal y estipulada en la LODE, LOPEGSE o ROF, sino la cotidiana y en cada momento de la vida del centro. Implicación, presencia y acción cotidiana de encuentro padres, profesores, alumnos y comunidad. Asociacionismo y cooperativa.
Prensa escolar.	Tanto en el hacer como en utilizar la prensa en clase.	Como medio de expresión y comunicación, recurso didáctico y necesidad para alfabetizarse en el conocimiento, análisis crítico y uso creativo con los medios de comunicación.
Taller de radio, vídeo y televisión escolar.	Para hacer radio y conocer el recurso. Tanto a nivel de centro como intercolegial y comunitario. En una radio/TV escolar como en otra local.	Ídem que el anterior.
Actividades y talleres transversales de uso de otros medios.	Uso curricular, realización y análisis cooperativo de carteles, dramatizaciones, cómics y anuncios publicitarios...	Han de ser cotidianos en clase, no añadidos, siguiendo la propuesta para <i>descubrir sus trucos</i> (Domingo, 1998: 176-179).
Sala de informática.	Para poder interactuar con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (diseño gráfico, tratamiento de textos, gestión de información, navegación, intercomunicación e interconexión...).	Tener acceso a nuevos medios, fuentes y canales. Entrar en la red. Investigar y usar otras bases de datos, programas... No hacerlo como una alfabetización formalizada, sino manipular y recurrentemente y conforme se vaya necesitando ayuda o información complementaria o de manejo y opciones (como monitores/mediadores, tanto profesores como voluntarios). Poder usarla ampliamente, con grupos, familia, no escolarizada, tanto en tiempos no estrictamente escolares como un medio más al servicio del desarrollo del currículum.
Rincones de informática.	Como un nuevo recurso de investigación, uso, manejo, consulta, etc. como superación, complemento y ampliación a la tradicional biblioteca de aula, exposición, muestrario, rincón/taller o pequeño laboratorio de clase.	Ha de estar desde Infantil a Secundaria, a disposición de todos los alumnos y no sólo como recurso «a no tocar si no es el profesor» y que queda muy moderno (de buen ver). Ha de ser material curricular <i>en uso</i> .
Mediateca.	Lugar y centro de recursos y medios técnicos, no disponibles habitualmente en estas familias y contextos, de uso y préstamo.	Funcionamiento como ludoteca y biblioteca, además de como taller de producción. Los recursos los dota la comunidad y se reponen por los usuarios si se deterioran.

mítica... en los colectivos más deprivados, por lo que posee un gran potencial educativo adicional al que tradicionalmente se les ha asignado. Lo que ocurre es que existen carencias estructurales y presupuestarias que hay que abordar, al tiempo que hay que romper con intentos de inserción curricular de estas tecnologías y enfoques comunicativos desde parámetros excesivamente escolarizados, formalizados, encorsetados, individualizados, controlados... que sólo generan rechazo y otro desengaño y desencuentro más, en la larga lista de expectativas frustradas que vivencian.

En contextos de familias ampliadas, culturas de transmisión oral y de contacto afectivo y corporal frecuente las tecnologías no pueden ser asépticas, aisladas y con ambiente de biblioteca. En cambio, el acceder a ellas en horas flexibles y abiertas, el poder disponer por equipos de los medios, el tener la libertad de experimentar y explorar con ellos, el usarlos en contextos de familia y no sólo de grupo de edad, etc., es una apuesta digna de tomarse en consideración... Para que ello sea posible se han de romper las fronteras espacio-temporales y los tabúes que rondan en torno a las escuelas de estos contextos.

No sólo se trata de alfabetizar y utilizar nuevos lenguajes, sino sobre todo de hacer una apuesta por una escuela (y sociedad) inclusiva, autocrítica, abierta, responsable y cooperativa que trabaja por el cambio de actitudes, el desarrollo de valores, el fomento de la creatividad, el aprendizaje divergente y colaborativo y que prepara para «vivir en/la comunicación» (Domingo, 1998: 179). Para ello, estos centros tendrán que disponer de unas dinámicas de trabajo y de una estructura organizativa que posibilite articular flexiblemente calidad educativa en clase con la puesta en marcha de iniciativas tales como: foros de encuentro, reflexión y debate (profesorado-padres-voluntarios-comunidad), de rincones de informática en las aulas, de talleres de tecnología (radio, televisión, imagen, sonido, informática...), de mediatecas abiertas (más horas y posibilidades de uso asesorado y préstamo), etc., así como am-

pliar el horario y cobertura del centro (Varios, 1998).

Para desarrollar todo este esquema de alternativa/acción didáctica son necesarios los recursos y la infraestructura. Muchos de ellos pueden surgir de proyectos con organismos (solicitar ayuda o material que les va quedando obsoleto para ellos pero que puede dar aún bastante juego didáctico), subvenciones o instituciones (proyectos de innovación, solicitud de dotaciones, etc.), funcionar como una cooperativa de medios y recursos (más allá de las poco usuales que gestionan sólo los libros y los materiales fungibles), buscar recursos personales implicados y constantes (probados)... constante y creativamente. La comunidad puede aportar recursos (económicos y de infraestructura) tanto propios, generados por proyectos, como demandados a instituciones o a modo de participación en el sueño de enriquecimiento instrumental y cultural que puede suponer el hacer del centro un espacio cultural amplio (Giroux, 1991) en el que se pueda compartir, apoyar, diversificar, ampliar e integrar acciones, recursos, medios, colectivos, etc. diversos en el norte común de vencer la marginación adelantándose al futuro. Para ello, es fundamental la implicación profesional e institucional necesaria como para apostar por hacer de este tipo de diversidad una idea y un reto para el desarrollo profesional comprometido (De Vicente, 1998).

La escuela por sí sola no puede, no le llegan los recursos, no tiene apoyo suficiente, no puede atender a las demandas y retos... Haciendo partícipes a los padres y comunidad de este proyecto «común», nacido del encuentro de perspectivas y del conocer lo que queremos cada uno y ponerlo en la mesa de negociación sin tapujos, nace un nuevo sentido verdaderamente consensuado de proyecto educativo de centro con posibilidad de movilizar esfuerzos, iniciativas e implicaciones, mucho más allá de lo que se podrían imaginar elaboradas por un excelente equipo docente que hiciese estos mismos –o mejores– proyectos sin contar con la comunidad. «En sectores sociales no privile-

giados tenemos asegurado el fracaso de muchos si el claustro va por un lado, las familias por otro, el centro de tiempo libre por otro...» (Elboj, 1998: 49).

La integración de voluntarios, familiares, vecinos con conocimientos en estos y otros temas, etc. hace que el profesorado no haya de tener necesariamente más compromiso y dedicación que el profesionalmente aceptable sin perder con ello calidad de vida ni salud mental/afectiva, ni tampoco el de disponer de una formación tecnológica de la que carecen en la actualidad en gran medida... sino que se verían apoyados y con opción para dedicar sus esfuerzos a otras dimensiones, sin duda, vitales. Estos «otros» pueden ser/ofrecer—hasta ahora impensables— opciones serias y viables para acceder a la red, al mundo de la información, a la competencia, etc.—. Los maestros podrían, además de hacer su labor educativa tradicionalmente pertinente en estos contextos, el coordinar las diferentes y multidimensionales apuestas/ofertas formativas (consensuadas e integradas en un proyecto global) que se pueden estar ofreciendo paralela y complementariamente a las propias clases...

El reto que se está empezando a gestar es cómo transformar estas dificultades, características socio-personales y cotidianas carencias en motivos, capacidades y catalizadores mediáticos para hacer de los centros educativos espacios culturales y fuentes de cambio en los que acelerar las posibilidades de aprendizaje, adelantándose al futuro con opciones de éxito en la sociedad del mañana. La tecnología, también desde la escuela, puede abrir horizontes de justicia y de futuro si se explora con creatividad y compromiso social con ella.

Referencias

AYUSTE, A. y OTROS (1994): *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona, Graó.
 BOTEY, J. y FLECHA, R. (1998): «Transformar dificultades en posibilidades», en *Cuadernos de Pedagogía*, 265; 53-56.
 CASTELLS, M. (1994): «Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional», en CASTELLS,

M. y OTROS (1994): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós.

CONNELL, R. W. (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata.

DEVICENTE, P.S. (1998): «Atención a la diversidad sociocultural», en MARTÍN-MORENO, Q. y OTROS (Eds.): *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI. Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid, Universidad Complutense/UNED.

DOMINGO, J. (1997): «Programas de atención educativa a alumnos con necesidades educativas derivadas de situaciones de desigualdad y privación socio-económica y cultural», en SOLA, T. y LÓPEZ, N. (Coords.): *Aspectos didácticos y organizativos de la Educación Especial*. Granada, GEU.

DOMINGO, J. (1998): «Trabajar la publicidad en la escuela. Alternativas ante un reto actual», *Cultura y Educación*, 11/12; 169-182.

DOMINGO, J. (1999): «Vencer la marginación adelantándose al futuro: perspectivas actuales de las nuevas tecnologías en la compensación de desigualdades», en SÁNCHEZ, A. y OTROS (Coords.): *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*. Almería, DDOE/Universidad de Almería.

DOMINGO, J. y BOLÍVAR, A. (1998): «Escuela y comunidad, una experiencia de enriquecimiento mutuo», en MARTÍN-MORENO, Q. y OTROS (Eds.): *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI. Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid, Universidad Complutense/UNED.

DOMINGO, J. y MESA, R. (1999): *Aplicaciones didácticas de las tecnologías de la información y la comunicación*. Granada, Adhara.

ELBOJ, C. y OTROS (1998): «Comunidades de aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información», en *Aula de Innovación Educativa*, 72; 49-51.

FLECHA, R. (1997): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona, Paidós.

FLECHA, R. (1999): «Las comunidades de aprendizaje, propuesta de transformación social en la sociedad de la información», en DOMINGO, J. y MESA, M.G. (Coords.): *Trabajando por la justicia social también desde la escuela*. Granada, Delegación Provincial de Asuntos Sociales/Ayuntamiento de Granada.

FREIRE, P. (1993): *Pedagogía de la esperanza*. Madrid, Siglo XXI.

FREIRE, P. (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure.

GALLIANI, L. (1991): «Las nuevas tecnologías y los nuevos lenguajes en el desarrollo de la ciudad educadora», en MORELL, S. y FERNANDO, J. (Eds.): *La ciudad educadora*. Barcelona, Ayuntamiento de Barcelona.

HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa. 2 Vol.* Madrid, Taurus.

MEC (1995): *Real Decreto de Ordenación de las acciones para la compensación de desigualdades* (BOE, 2-6-95).

SÁNCHEZ, R. (1997): *Ordenador y discapacidad*. Madrid, CEPE.

SLAVIN, R. y MADDEN, N.A. (1988): «Instructional strategies for accelerating», en *Conference on Acceleration of the Education of At-Risk*. Stanford.

VARIOS (1998/99): *Comunidad de aprendizaje: «escuela*

aceleradora» (<http://www.dir.es/r.medina>).

VYGOTSKI, L.S. (1979): *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.

WILLIS, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid, Akal.

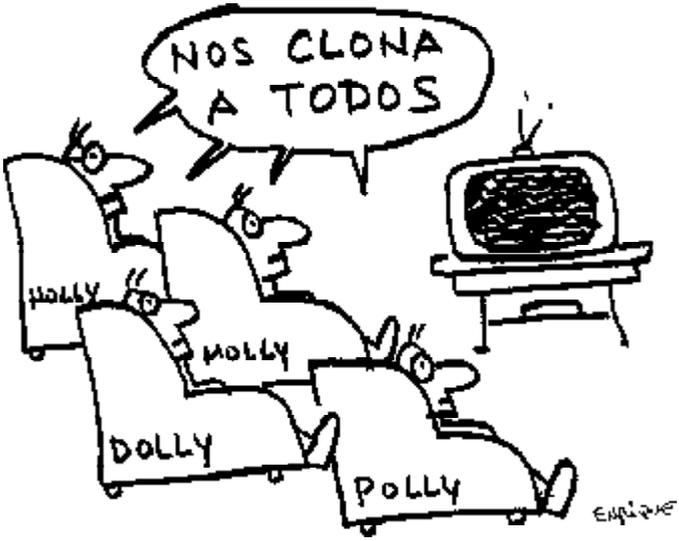
• **Jesús Domingo Segovia** es profesor del Departamento de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. jdomingo@platon.ugr.es.

Reflexiones
desde el butacón



© Enrique Martínez-Salanova 2000 para COMUNICAR

Reflexiones desde el butacón



© Enrique Martínez-Salanova '2000 para COMUNICAR

Telemática, enseñanza y ambientes virtuales colaborativos

José Clares López
Sevilla

Este trabajo es una aproximación conceptual a los términos que se están utilizando para referirse al mundo de las comunicaciones y su relación con la educación y el trabajo. Se relacionan enseñanza-aprendizaje, telecomunicación e informática y se analiza el concepto de aprendizaje cooperativo o colaborativo, y algunos términos relacionados. Se exponen también experiencias telemáticas con carácter general y otras relacionadas con el aprendizaje colaborativo, ofreciéndose orientaciones para proyectos de aprendizaje colaborativo.

1. Aproximación al tema

Cuando nos acercamos al tema de la informática educativa en general, al adentrarse un poco en la literatura, empezamos a «navegar» por un mar de términos como «telemática», *web*, aprendizaje colaborativo o cooperativo, *groupware* y otros términos y siglas similares, que a veces nos parece este mar un cielo de estrellas, todas tan parecidas, que no alcanzamos distinguir la constelación que miramos con claridad.

Vamos a intentar situar la educación dentro de este contexto y dar breves pinceladas para dejar más o menos al descubierto lo que hay detrás y cómo se relaciona la enseñanza-aprendizaje, la telemática, el *groupware* y el aprendizaje colaborativo.

Partimos de dos mundos, el de la enseñanza-aprendizaje y el de la telemática. Entendida esta última como el conjunto de técnicas y servicios en los que intervienen la telecomunicación y la informática (figura 1).

Los dos tienen metas propias, pero en el desarrollo conjunto de la enseñanza con la

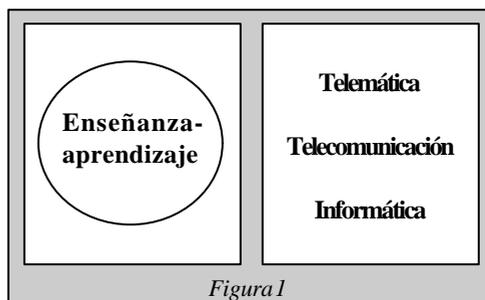
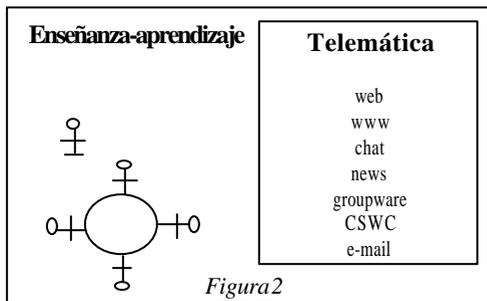


Figura 1

telemática se cumplen dos objetivos; como medio para utilizarlo para el propio aprendizaje, lo que le hace más motivador, y como contenido, al estudiar los propios medios telemáticos que se dan en la sociedad.

En la figura 2, intentamos mostrar gráficamente los contenidos de ambas disciplinas. En la columna de enseñanza-aprendizaje están representadas tres posibles situaciones de aprendizaje. Un muñeco trata de identificar el aprendizaje individual, que no individualizado; dos muñecos simbolizan la enseñanza en grupo individualizada; con un grupo de muñecos nos referiríamos al aprendizaje en colaboración. En la columna de telemática, aparecen aspectos relacionados con ella y que se tratará de aclarar y relacionar durante el desarrollo del presente trabajo.

También tenemos al profesor, situado entre la enseñanza-aprendizaje y la telemática, que puede coger de las dos disciplinas en el desarrollo de su labor.



2. Telemática y enseñanza-aprendizaje

2.1. Telemática

El uso de la telemática supone incrementar las posibilidades de comunicación e intercambio con compañeros y con otras personas (científicos, técnicos, etc.) que de no ser así tendrían difícil el acceso al mundo escolar (Cemeli y Armajach, 1996).

Mediante la telemática la educación a distancia modifica su estructura, introduciendo modelos de comunicación en los procesos, pudiendo llevarla a cabo sin la presencia física directa del docente (Marabotto y Grau, 1997).

Para estos autores, la tutoría telemática se basa en un conjunto de programas que posibilitan la intercomunicación entre los alumnos.

Para Guitert (1996), el uso de la telemática va a proporcionar una nueva manera de organizar los conocimientos escolares. Es una nueva filosofía de entender la enseñanza, aproximando ésta a los adelantos telemáticos para conseguir sus objetivos.

Con la aparición de la tele-enseñanza, se tendrán que modificar los escenarios educativos e incluso los modelos, aspectos que afectarán sin duda a los propios objetivos educativos, sobre los cuales se instaurarán nuevos modelos educativos (Solano, 1997).

2.2. Internet

La aparición de Internet ha supuesto una revolución en el mundo de la información. Éste es el mayor almacén de información conocido, con la característica de que los datos se actualizan constantemente (Luzón, 1997). Constituye un desafío para docentes e investigadores educativos.

Algunos de los servicios que están disponibles en Internet podrían ser (Díaz, 1997): el correo electrónico, la transferencia de ficheros (FTP: File Transfer Protocol), la conexión remota a otros computadores, Telnet (este sistema no es anónimo y libre, ya que se entra realmente en otros computadores para trabajar con ellos), los grupos de debates (newsgroup) y world wide web (www o web), basada en tecnología hipertextual y multimedia. Así, afirma Luzón que Internet es un excelente medio para que los alumnos aprendan por sí mismos, desarrollen su sentido crítico, orienten su aprendizaje en función de sus intereses y necesidades y dediquen el esfuerzo y el tiempo que estimen oportuno al aprendizaje.

Uldemolíns (1997) agrupa en categorías las posibilidades educativas que ofrece la red de redes, centradas en tres áreas fundamentales:

- **Información**

- *Información.* Acceso a la información de una manera clara, motivadora, actualizada y

práctica. Ésta se presenta en formato hipertexto y se busca «navegando» por la misma.

- *Acceso a recursos.* FTP, Telnet.
- *Propuesta de información.* Mediante hiperinformes y revistas escolares.

• **Formación**

• *Enseñanza a distancia.* Dándose interactividad en los procesos de aprendizaje, mediante los tutoriales, a través de motores de búsqueda para bases de conocimiento, en el propio domicilio.

- *Experiencias compartidas.*
- *Foros de debate.* En listas de distribución, news: Grupos de discusión, páginas de tipo «Grafiti», IRC, discusiones en tiempo real. Teleconferencias.
- *Formación del profesorado.* En foros de debate, presentación de informaciones, etc.

• **Entretenimiento**

- *Aficiones.*
- *Otras propuestas.*

2.3. Metodología y proyectos

En la sociedad actual el currículum se globaliza y se hace interdisciplinar, llegando a agrupar una variedad muy amplia de prácticas educativas para desarrollar dentro de las aulas. Todo esto es un ejemplo significativo del interés por analizar las mejores formas de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje (Tories, 1994).

Se empieza a sentir la necesidad de ir cambiando metodologías que estén más de acuerdo con los nuevos tiempos y la forma de acceder a la información. Un ejemplo podría ser el uso de proyectos como herramientas de aprendizaje.

Hernández y Sancho (1993) encuentran razones de orden pedagógico para proponer la organización de los contenidos escolares en proyectos. Para ellos el alumnado no piensa en términos de especialización, estos trabajos hacen ver la necesidad de las disciplina, hay temas que son multidisciplinares y los proyectos son flexibles en cuanto al ritmo a emplear y

permiten el uso de diferentes estrategias y marcos para su desarrollo.

Guitert (1996) hace una comparación entre los distintos elementos del proceso de aprendizaje vistos desde las perspectivas de los centros de interés, los proyectos y los proyectos telemáticos, así como una comparación entre las actividades realizadas por el docente y el alumnado, según realice un proyecto de trabajo o un proyecto telemático, tomados de Hernández y Ventura (1992).

2.4. Educación a distancia

La educación a distancia no es una modalidad nueva, ni mucho menos, lo que ocurre es que está experimentando un notable auge debido al desarrollo de las nuevas tecnologías, sobre todo las que se refieren a la telemática, sin duda enriquecida con el desarrollo de los sistemas multimedia que hace más atractiva y cercana la educación.

Se está produciendo un cambio de paradigma en la instrucción, sobre todo a nivel superior. Se está pasando de la interacción profesor-alumno, situados en un contexto y tiempo determinados, a que los estudiantes tengan acceso a los mismos recursos instruccionales en formas más variadas, careciendo de importancia el lugar donde se encuentren.

Con la llegada y el uso de las nuevas tecnologías y los sistemas multimedia la formación va adquiriendo una nueva dimensión, tanto si nos referimos a la formación a distancia como a la personal (Arroyo y Rodríguez, 1997). Día a día se va introduciendo tanto en la formación como en el propio contacto con el profesorado mediante la tutoría telemática.

Hay que considerar hasta qué punto el docente debe reflexionar sobre su tarea profesional, para introducir modificaciones en su metodología, para usar de manera óptima las nuevas tecnologías en general y los nuevos espacios formativos que le brindan las redes telemáticas en particular (Gisbert, 1997).

Autores como Sawyer (1992) han demostrado que los estudiantes universitarios que usaron la tecnología no sólo aprendieron más

rápido, sino que seis meses después de haber terminado sus estudios obtuvieron mejores calificaciones que sus compañeros que habían seguido enseñanzas en contextos más tradicionales.

La clave del éxito de la web está en la habilidad para presentar la información de forma no lineal y poder incorporar en ella elementos multimedia. Se facilitan en ella aspectos como la distribución de materiales a los alumnos, el tiempo en que está disponible la información, disminución de los costes de distribución, sobre todo en la educación a distancia, etc.

2.5. *Hipermedia, Internet y cursos*

La combinación de los sistemas hipermedia y las redes de comunicación ofrecen a los estudiantes ventajas muy importantes para el desarrollo de su aprendizaje, éstas, según Barros (1997), son: 1) la localización y el momento de acceso son independientes del material del curso; 2) pueden acceder a estos estudios gran cantidad de estudiantes a un coste bastante bajo; y 3) la interfaz es amigable y se puede aprender fácilmente.

Siguiendo a esta autora estableceremos una clasificación de los usuarios de *software* educativo en función del número de los que están implicados como en dos grupos: a) el aprendizaje que se realiza de forma individualizada, y b) el que se realiza en grupo a través de *software* en red.

La *web* se nos presenta como un medio muy bueno para poner a disposición de muchos usuarios cualquier tipo de material o curso que se quería ofrecer. Barros, siguiendo a Golberg (1997), señala una serie de ventajas que puede proporcionar la *web* para los educadores a la hora de ofrecer cursos como los reducidos costos de los materiales y mejoras, para los estudiantes, una distribución más fácil y rápida, contenidos más uniformes y actualizables, más adaptables a las necesidades y ritmos de los estudiantes, se pueden compartir con compañeros, pueden llegar a muchos lugares, etc.

Barros (1997) nos ofrece unos ejemplos de aplicaciones para enseñanza en la *web*, como son: *engines for education*, *answer web*, *web-course tool*, *kie*, *cyberProf*.

2.6. *Entornos de simulación*

La dificultad lleva a que el alumnado esté lejos del profesor a la hora de realizar demostraciones sobre lo que intenta explicar se palía en gran medida por los llamados entornos de simulación.

La simulación podemos describirla como «un proceso de diseño de un modelo lógico o matemático de un sistema real y realización de experimentos basados en la computadora con el modelo, al objeto de describir, explicar o predecir el comportamiento del sistema real» (Bravo, 1997).

Estos entornos de simulación van a permitir la ejecución de la aplicación sin que esté presente el profesor, al menos de forma sincrónica, ya que podrá después estudiar el desarrollo del tema por parte del alumnado.

Siguiendo a estos autores los entornos de simulación son unas herramientas adecuadas para la educación a distancia, en ellos el profesorado tiene una serie de labores a realizar, como son: ofrecer unas instrucciones iniciales para el uso del entorno, definir los entornos más idóneos, controlar y conducir al alumno, ver las historias de las simulaciones así como poner en contacto a los alumnos.

Los entornos de simulación deben de ser amigables, con bastantes ayudas, ejemplos, etc.

3. *Aprendizaje cooperativo o colaborativo*

3.1. *Informática distribuida*

Mediante el uso del teleprocesamiento, la teleinformática o telemática obtenemos una nueva dimensión del trabajo, lo que sería *la informática distribuida*. En ella los usuarios pueden intercambiar información a través de las redes de comunicaciones, a la vez que pueden disponer de equipos capaces de un tratamiento autónomo de los datos. La computadora da paso a sistemas informáticos que

facilitan el reparto de la carga de procesamiento así como la comunicación entre las personas (Marabotto y Grau, 1997).

Para que pueda tener lugar la construcción de conocimientos entre sujetos de cualquier ambiente, sea o no educativo, es imprescindible que exista interacción entre ellos, confrontación de sus puntos de vista divergentes, existencia de concepciones diferentes respecto a una misma situación o tarea (Behar y Rocha, 1996).

Los sujetos de un grupo que trabajan de forma cooperativa se respetan, se ayudan entre sí, se intercambian información y aceptan ideas. Para que en este tipo de ambiente los sujetos puedan desenvolverse, sus estructuras cognitivas, tanto individuales como colectivas o de grupo deben ser abiertas, flexibles, construidas sobre la motivación y los intereses de los integrantes del grupo, de esta manera el proceso de construcción de conocimientos se da de forma dinámica.

3.2. Trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo es aquél en el que sus participantes tienen un objetivo en común, en vez de competir, han de ayudarse mutuamente, a través de una propuesta de compromiso, aceptando y discutiendo ideas de forma cooperativa, siendo cada uno responsable de una de las partes que será importante para la consecución del trabajo como un todo (Pires, 1996). Por otro lado, tenemos el aprendizaje cooperativo o colaborativo, que cuando se realiza con soporte informático se le llama CSCL (Computer-Supported Collaborative Learning). Es interesante realizar un estudio sobre algunos conceptos de la ciencia de la computación que pueden influir directamente sobre este campo. Es necesario introducir un tipo de ambiente computacional que se pueda adecuar y propiciar estos procesos.

3.3. Groupware

Para soportar este tipo de ambientes o procesos, mencionados anteriormente, apareció la *Computación Cooperativa* o CSCW (Computer Supported Cooperative Work). Este término lo introducen Grief y Cashman, afirma Ortega (1997) citando a Crowe (1994), y lo hacen como «una vía para describir cómo la tecnología de los computadores puede ayudar a los usuarios a trabajar en grupos». Completan la información diciendo que la CSCW es la disciplina científica que describe cómo desarrollar aplicaciones Groupware. Para Ortega (1997), GW abreviadamente es el *hardware* y el *software* que soportan y aumentan el trabajo en grupo. GW es un conjunto de productos orientados al trabajo en grupo o como dice Johnson-Lenz, citado por Tirado (1998), se trata de procesos y procedimientos de grupo

para conseguir propósitos específicos, instrumentos de *software* diseñados para soportar y facilitar el trabajo de grupo. Behar y Rocha (1996) entienden por *groupware* un programa que enfatiza el ambiente multi-usuario, coordinando todos los que formen parte del mismo, controlando el flujo de informaciones y evitando los conflictos que puedan surgir.

Johansen (1991), citado por Ortega (1997), establece una clasificación de las aplicaciones de GW en función del espacio y del tiempo en el que se desarrollan. Los editores sincrónicos distribuidos son sistemas, como el Unix, que permiten a varios usuarios estar editando al mismo tiempo un archivo, aunque pueden surgir problemas de bloqueo si dos usuarios tratan de modificar lo mismo al mismo tiempo. Entre estos editores se encuentran: *Group Outline Viewing Editor* y el *Ribis*. Los dos pueden incluir fotos de las personas que están participando en la edición.

En la sociedad actual el currículum se globaliza y se hace interdisciplinar, llegando a agrupar una variedad muy amplia de prácticas educativas para desarrollar dentro de las aulas.

Los *entornos de trabajo*, son sistemas que se pueden ayudar a los usuarios a otros mientras están usando un mismo entorno de trabajo (*SEPIA, Neetmeeting, Microsoft Outlook y Team-rooms*).

El *chat* se trata de una comunicación entre dos o más usuarios mediante la escritura. Lo que escribe cada uno va apareciendo en la pantalla que todos están compartiendo. Entre estos cabe destacar IRC (Internet Relay Chat) y MUD (Multiuser Dungeons).

Dentro del concepto de *ambientes virtuales colaborativos* (AVC), podemos incluir el *chat*, con su interfaz tipo texto (IRC, MUD). Comprende también los de realidad virtual, menos extendidos por su elevados costos que, al menos hasta hace poco tiempo, tenía este tipo de interfaz. El más conocido es el DIVE (Distributed Interactive Virtual Environment).

La *videoconferencia* permite ver al usuario a la vez que se está hablando con él. También llamada videoconferencia de escritorio, Desktop Videoconferencing (DTVC). Es como un videoteléfono y resulta muy apropiado para seguir una conferencia, clase, etc. en la distancia. Microsoft Netmeeting permite la conexión por videoconferencia. Hay otros programas como el PictureTel, el ProShare II. Incluso hay sistemas muy desarrollados como el CAVE-CAT (Computer Audio Enhanced Collaboration and Telepresence), que permite visualizar en el monitor hasta cuatro tomas diferentes de la sala que se esté emitiendo. Llamosa (1998) hace también referencia a los grupos de trabajo autodirigidos (GTA), usando esta estructura para gestionar cursos con duraciones periódicas.

3.4. Inteligencia artificial y ambientes cooperativos

También la inteligencia artificial puede integrarse en ambientes cooperativos, es capaz de reproducir un ambiente con características semejantes al de los hombres, mejorando las interacciones entre los usuarios y los agentes, artificiales o humanos.

En la actualidad se le denomina inteligencia

artificial distribuida a la especialidad que se ocupa de este tipo de entornos.

Siguiendo a Behar y Rocha (1996), el equipo de un ambiente de computación cooperativa para la construcción colectiva del conocimiento está formado por una serie de niveles: 1) alumnado o usuarios; 2) el facilitador (interlocutor con el alumnado); 3) supervisor; y 4) constructor del ambiente.

El ambiente donde se desarrolla este tipo de construcción de conocimientos debe ser un ambiente multi-usuario, es decir que los agentes se encontrarán distribuidos. Entendiendo como agente a una entidad, bien humana o artificial (sistemas expertos), que funciona de forma continua en un ambiente cooperativo distribuido.

Para el desarrollo del ambiente, necesita una aplicación que incluya mecanismos para la comunicación entre los individuos del grupo, mediante los cuales se puedan ver, oír, enviar mensajes entre ellos, que existan mecanismos para compartir el área de trabajo, permitiendo que usen recursos de este ambiente al mismo tiempo o en momentos diferentes, que puedan compartir información, que puedan trabajar con la misma base de datos, etc.

La comunicación que se produce para intercambiar informaciones que pueden ser de tipo texto, gráfico, audio, vídeo entre agentes o entre usuarios remotos. Todo esto requiere que los individuos y/o agentes puedan compartir la información de unos a otros, actuando cuando fuera preciso el requisito para que el grupo consiga la meta propuesta.

Es de destacar la importancia que tiene el interfaz para el *groupware* que será utilizado en un ambiente cooperativo, como un objeto que acompañará el proceso de construcción de conocimientos de los participantes en el mismo.

Entre las funciones de un sistema cooperativo estará el auxiliar en la realización de diversas tareas existentes entre los módulos de control (cooperación, coordinación, modos de comunicación y los interfaces (entre usuarios, usuarios/agentes artificiales y agentes artificiales/agentes artificiales).

3.5. *Proyectos prototipos de aprendizaje colaborativo*

Trujillo (1996) nos propone algunos entornos de proyectos colaborativos, que se podrían usar a modo de prototipos a la hora de su diseño.

Se decide desarrollar mediante la formulación de preguntas: ¿por qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?... Partiendo del análisis y discusión de las posibles repuestas, los estudiantes deberán construir el conocimiento.

- Lectura inicial de un relato (puede ser literario). Después se pueden hacer preguntas referidas al relato pero que no están directamente en el texto.

Es un nuevo entorno de aprendizaje para las matemáticas, en el que se trata de minimizar la enseñanza rutinaria de las actividades operativas y habrá que centrarse en la discusión en torno a situaciones que sean cotidianas para el alumnado, estimulando así sus respuestas y no sean tan mecánicas. Por ejemplo, ofrecer la posibilidad de autoevaluación, que ayuden a definir los objetivos y a crear las definiciones.

- Proyecto sobre reciclaje. Antes de iniciar las técnicas propias del reciclaje, hay que entender conceptos como polución, los problemas que genera, cómo se evita o controla, etc. y después generar una infraestructura que pueda proveer, administrar, producir, poner en el mercado, etc. el producto que resulta.

Es necesario, con el uso de esta metodología, establecer mecanismos o estrategias de evaluación. Evaluación diagnóstica (flujo de capacidades para lograr la habilidad); formativa (los procesos que intervienen) e integral (el desarrollo de la habilidad) (Ripoll, 1995).

Insiste Trujillo en que en la consecución de este tipo de metodología las partes deben mantener una actitud determinada. Así, los educandos deberán tener una actitud de exploración permanente, de colaboración, de reconocimiento y de apoyo, además de una activa participación.

La comunicad educativa tendrá que adecuar sus procesos de enseñanza para que el alumnado pueda leer, escribir y presentar la información de forma efectiva.

El educador pasa de un simple papel transmisor del conocimiento a ser un catalizador del proceso, que va a llevar al alumnado a crear información y conocimiento, a ser críticos y no simples consumidores.

Para que puedan tener lugar la construcción de conocimientos entre sujetos de cualquier ambiente, sea o no educativo, es imprescindible que exista interacción entre ellos, confrontación de sus puntos de vista divergentes, existencia de concepciones diferentes respecto a una misma situación o tarea.

3.6. *Experiencias telemáticas en general*

Vamos a relacionar, a modo de ilustración, algunas experiencias telemáticas genéricas: Astronautas del Atlantis, Cartas a Ester, CEV, CLEX, Demos (Distance Education and tutoring in heterogeneous teleMatics environmentS), Expedición a la Antártida, Expedición al Polo Norte; Experiencia educativa con Internet, Internet para todos (proyecto en una escuela de Formación Profesional del Ayuntamiento de Barcelona), Internet y la enseñanza de la Física, Introducción de la teleinformática en la escuela, La telemática como instrumento de apoyo y de aprendizaje individualizado, Listed; Meteorología, Proyecto Galileo/Sonda Júpiter, Química en Internet, Revista telemática, Telemática: un novo canal de comunicação para deficientes auditivos, Teledmus, Uso didáctico del correo electrónico en la enseñanza superior, web y multimedia al servicio de la enseñanza de las Matemáticas y XMIDU.

3.7. Experiencias de aprendizajes colaborativos

Entre las experiencias, más concretas de aprendizaje colaborativo, tenemos: Camile, Conexiones, CoVis, Csile, Dive, Entel-Sig-Ed, la Isla MosAica, Mão Dupla, Massive 1 y 2; Mesa de trabajo virtual, PanGea, VistuOsi y VRLM, etc.

4. Síntesis

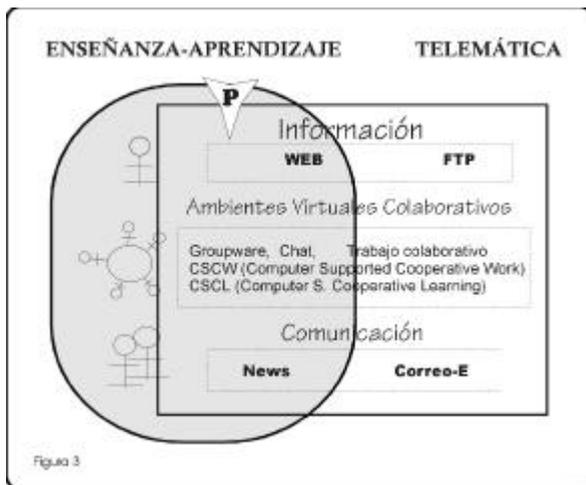
Estamos asistiendo a un profundo cambio tecnológico, y el mundo de la educación debe unirse a él por dos motivos principales: 1) por usar los mismos medios que la sociedad está usando; y 2) por introducir a los educandos en

(correo electrónico), tiene la posibilidad de trabajar y/o estudiar colaborando con personas muy distantes (GW, CSCL...).

Se están desarrollando y avanzando, gracias al avance de la realidad virtual, los CSCW (soporte comutacional para el trabajo cooperativo) y CSCL (para el aprendizaje) en *hardware* y *software*, los ambientes virtuales colaborativos (AVCSs), lo que está reduciendo las barreras del tiempo y el espacio a niveles mínimos.

Después del análisis de los diversos aspectos que integran esta maraña de relaciones y medios tecnológicos, cabe que nos replanteemos de nuevo el mapa de la figura 2 y establezcamos unas relaciones más complejas entre esos elementos dándole una imagen más real, o al menos más próxima a nuestros deseos.

En la figura 3 se ha querido hacer una de las posibles representaciones, incompleta sin duda, en la que se puede representar las relaciones entre la educación y la telemática. Quizás la incursión de la telemática en la enseñanza-aprendizaje sea algo exagerada y corresponda más a un deseo o a un estado futuro que a la realidad actual y siempre sin perder de vista que los medios tecnológicos son meros instrumentos al servicio de la educación, aunque su conocimiento y uso formen parte de los



ese mundo como parte de su responsabilidad, en su aspecto socializador. Ante esta nueva situación el profesorado no queda al margen se le ofrece la oportunidad de comunicarse y trabajar de una manera remota en su formación, foros de debate, participación en experiencias, acceder a información, etc.

La enseñanza-aprendizaje ha ampliado sus horizontes en varios sentidos. Puede acceder a una mayor cantidad de información (web, ftp...), lo hace de una forma casi instantánea, esta información se está actualizando constantemente, puede compartir experiencias y opiniones con otros en todo el mundo de forma síncrona (videoconferencia, chat...) o asíncrona

propios objetivos educativos.

Referencias

- ARROYO, S.R. y RODRÍGUEZ, J. (1997): «El uso de las nuevas tecnología educativas: la teleformación», en *Edu-tec'97. Creación de materiales para la innovación educativa con nuevas tecnologías*. Universidad de Málaga.
- BARROS, B. (1997): «Sistemas de soporte para actividades educativas a distancia», en *Revista de Enseñanza y Tecnología*, 8; octubre; 18-28.
- BEHAR, P. y ROCHAC, da (1996): «Computação cooperativa no processo de construção colectiva de conhecimentos», en *Memorias del III Congreso Iberoamericano de Informática Educativa*. Barranquilla, Colombia.
- BRAVO, J.; ORTEGA, M. y PRIETO, M. (1997): «Entornos de simulación en la Educación a Distancia», en *Revista de Enseñanza y Tecnología*, 8; octubre; 29-41.
- CEMELI, R. y ARMENJACH, R. (1996): «Telemática:

- Instrumento para el aprendizaje de niños y maestros», en *Memorias del III Congreso Iberoamericano de Informática Educativa*. Colombia, Barranquilla.
- GISBERT, M. (1997): «El docente y los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje», en *Edutec'97. Creación de materiales para la innovación educativa con nuevas tecnologías*. Universidad de Málaga.
- GOLBEERG, M. (1997): «Carlos: First Results From an Experiment in Computer-Aided Learning; Proc. ACM's 28th SIGGE Technical Symposium on Computer Science Education», en *Revista de Enseñanza y Tecnología*, 8.
- GUITERT, M. (1996): «Los proyectos telemáticos en la escuela», en *Memorias del III Congreso Iberoamericano de Informática Educativa*. Colombia, Barranquilla.
- HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J.M. (1993): *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona, Paidós.
- HERNÁNDEZ y VENTURA (1992): *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona, Graó.
- JOHANSEN, R. y OTROS (1991): «Learning Business Teams», en *Revista de Enseñanza y Tecnología*, 8; octubre; 9-17.
- LLAMOSAS V.; MORENO, C. y NIÑO, Z. (1998): «Tecnología informática para el aseguramiento de calidad en cursos de Educación Superior», en *Revista de Enseñanza y Tecnología*, 10; abril-junio; 14-25
- LUZÓN, J.M. (1997): «Internet: un nuevo espacio educativo», en UNED (Ed.): *Memorias del Congreso Internacional de Informática Educativa'97*. Madrid, UNED.
- MAROBOTTO, M. y GRAU, J. (1997): «Los medios telemáticos en la función tutorial», en UNED (Ed.): *La informática desde la perspectiva de los educadores*. Madrid, UNED.
- ORTEGA, M.; BRAVO, J.; PRIETO, M. y LARA, J. (1997): «Groupware y Educación», en *Revista de Enseñanza y Tecnología*, 8; octubre; 9-17.
- PIRES, M. (1996): «Projeto Mão Dupla. Trabalho cooperativo intraescolar», en *Memorias del III Congreso Iberoamericano de Informática Educativa*. Colombia.
- RIPOLL, M. (1995): *Discusiones, visita técnica línea de informática educativa*. Colombia, Medellín.
- SAWYER, D. (1992): «The virtual Computer: A New Paradigm for Educational Computing», en *Educational Technology*, 21.
- SOLANO, I. (1997): «La educación a distancia a través de redes de telecomunicación: la teleenseñanza», en *Actas de Edutec'97. Creación de materiales para la Innovación con Nuevas Tecnologías*. Universidad de Málaga.
- TIRADO, R. (1998): «Nuevos retos para el diseño de sistemas de aprendizaje», en *Revista de Enseñanza y Tecnología*, 10; 36-43.
- TORRES, J. (1994): *Globalización e Interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid, Morata.
- TRUJILLO V. (1996): «Los proyectos colaborativos, una propuesta para el aprendizaje», en *Memorias del III Congreso Iberoamericano de Informática Educativa*. Colombia, Barranquilla.
- ULDEMOLÍNS, J.R. (1997): «Posibilidades educativas de Internet: una experiencia compartida en matemáticas», en *Comunicación y Pedagogía*, 144; 23-26.

• **José Clares López** es colaborador del Área Métodos de Investigación del Departamento de Didáctica de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla. jclares@cece.es.

Los medios como recurso reflexivo en las Prácticas para ser Maestro

Pilar Rodríguez Flores
Badajoz

El trabajo de los tutores de las Prácticas de Enseñanza en la Facultad de Educación permite tantear y provocar nuevas situaciones pedagógicas y didácticas, que tienen como objeto la posible mejora del trabajo cotidiano. Se presenta en este trabajo una experiencia donde los medios de comunicación dan contenido a las Prácticas de Enseñanza, al tratar de conseguir la alfabetización mediática a través de la imagen, al mismo tiempo que se realiza un análisis de los centros escolares, en sus dos parámetros, materiales y personales. Se pretende, por ello, desarrollar un recurso eficaz para el proceso enseñanza/aprendizaje y para la reflexión entre teoría/praxis.

1. Los medios de comunicación como recurso para la realización de las Prácticas

La actividad que presentamos se plantea en función de dos objetivos: la alfabetización mediática a través de la imagen y el análisis de los centros escolares de prácticas, en sus dos parámetros: materiales y personales.

Los medios de comunicación de masas son un medio especial de aprehensión de la realidad. Educar en materia de Comunicación en el aula y en los centros es, en la actualidad, una verdadera necesidad para conectar con el entorno social, al tiempo que nos permite potenciar el desarrollo de sujetos receptores críticos, capaces de ser verdaderos ciudadanos/as en una sociedad plural y democrática. Por tanto, los educadores debemos formar en los medios

(conceptos), con los medios (procedimientos) y ante los medios (actitudes), no sólo en las disciplinas convencionales, sino también, por ejemplo, en el período de prácticas de enseñanza, por ser un espacio formativo de primer orden, que permite al alumnado entrar en contacto con la escuela real, conocer su funcionamiento general y la práctica instructiva que en ella se realiza, integrando la teoría con la práctica y desarrollando la reflexión sobre la acción. Anotamos en este sentido, y a modo de confirmación, alguno de los objetivos propuestos en el Plan de Prácticum de la Universidad de Extremadura: «desarrollar en el profesorado en formación una reflexión sobre la acción». Se trata de que el alumnado en Prácticas se acostumbre a reflexionar sobre qué van

a hacer y lo que ellos mismos hacen, así como el objetivo prioritario que es: «que el alumnado profundice reflexivamente en la observación activa del centro».

Es en este contexto concreto donde vamos a introducir como recurso transversal los *media*, partiendo de su consideración transversal de transversales, denominación incluida por la UNESCO que permitirá informar la enseñanza de todas las áreas en un proceso continuo y abierto como vehículo de integración de los saberes de las distintas áreas.

De todos los medios de comunicación, vamos a potenciar en este trabajo especialmente los escritos. Seleccionaremos en ellos las imágenes fijas, por ser el material más fácilmente clasificable y analizable, sin prescindir de otros como puede ser la fotografía o el vídeo –imagen móvil– realizado por nuestros propios alumnos/as, cuando lo consideren necesario. Éstos serán los contenidos de los dossiers temáticos, recurso planteado en esta actividad, cuyo objetivo será captar algunos aspectos concretos de la realidad escolar vivida, en función de sus ideas previas y sus conocimientos pedagógicos y didácticos, para poder analizarlos más detenidamente.

Los medios de comunicación con todo lo que significan como canal de transmisión de informaciones, no sólo nos aportan contenidos verbales, sino también no verbales, al mostrarnos otra realidad: las imágenes fijas o móviles, bien sea como acompañamiento de los textos o como elemento indispensable de la publicidad...

La imagen periodística pertenece a la serie paralingüística y cumple una función ilustrativa del texto, aunque constituye por sí misma una noticia. Así ante las imágenes tendremos que hacer una lectura objetiva, que lleva consigo la

descripción de la propia imagen, las propiedades, el mensaje o los atributos que gravitan en ella, y también la lectura subjetiva o interpretación personal, con su grado de significación, sus connotaciones emocionales y valorativas, las ideologías y patrones de conducta y la relación texto e imagen, etc. Son imágenes que muchas veces nos ofrecen, sin embargo, visiones parciales y manipuladas de la realidad, subjetivas, seleccionadas previamente, en un mundo de fin de siglo, donde los *media* son cada vez más omnipresentes y protagonistas de nuestras vidas. Imágenes que vamos a utilizar por sus particulares contenidos pedagógicos, al seleccionar aquéllas que nos muestren aspectos de la realidad escolar y de sus protagonistas, objeto de esta actividad, que tiene una clara intencionalidad: captar la vida cotidiana del mundo escolar extremeño en su aspecto material y personal para analizarlas pedagógicamente.

La metodología aplicada será en función de unos items de observación, que señalamos a continuación, para que el alumnado observe la realidad escolar, en segundo curso de su carrera, que es el Primero de Prácticum, momento en el que se enfrenta por vez primera de una manera reflexiva a esta experiencia profesional, durante cinco semanas, según nuestro Plan de Prácticum.

La observación va dirigida a conocer la realidad escolar para después contrastar lo que es la realidad vivida con lo que debería ser o es, según sus propios conocimientos y

experiencias.

Las imágenes, en general, tienen funciones y significados muy amplios y nos parece que sirven perfectamente para dar contenido a esta actividad. Las de los *media* presentan muchas situaciones referidas a la educación, y

Los medios de comunicación de masas son un medio especial de aprehensión de la realidad. Educar en materia de Comunicación en el aula y en el centro es, en la actualidad, una verdadera necesidad para conectar con el entorno social.

reflejan aspectos positivos o negativos de esta realidad. Lo que nosotros vamos a hacer es utilizarlas. Primero recogién-dolas, después clasificán-dolas, en función de los items propuestos, para confeccionar el dossier pedagógico, en el que pondrán de manifiesto determinados aspectos significativos de la realidad escolar concreta en la que realizan sus prácticas. Imágenes seleccionadas de los medios o realizadas por el propio alumnado, que deben tener un mensaje intencional pedagógico, pero que llevan añadido otro, la toma de conciencia de ser seleccionador o captador de ella, lo cual enriquece la actividad al introducirlo en un terreno de alfabetización mediática. Así, junto a aspectos pedagógicos concretos como el estado de las instalaciones, o el del material didáctico... analizarán también conceptos

mediáticos como la subjetividad, la parcialidad, o la manipulación de aquéllas. De esta forma aprehenderán aspectos claramente pedagógicos, al mismo tiempo, comprenderán que lo que muestran las imágenes es algo más complejo que lo que parece a primera vista y que pueden tener otra lectura, no tan aparente. Pueden ser parciales, tanto las que recogen de los medios como las que ellos mismos confeccionan, y así aprehenden que el periodista o el alumnado, es quien selecciona y elige la imagen a mostrar. Esta doble realidad es también nuestro objetivo, pues no se pueden trabajar los medios sin su conocimiento previo. Esto nos lleva a comprender, por tanto, las múltiples posibilidades de mostrar imágenes que los medios tienen sobre una misma noticia, y por lo tanto, también las distintas visiones o interpretaciones de esa misma realidad. De tal manera que acabarán por admitir que cualquier

selección que se haga ha dejado en el camino otras posibles, y que lo que forma parte del encuadre que llega a nosotros, implica necesariamente el abandono de otros elementos...

No podemos olvidar que nuestro alumnado vive una parcela temporal, la actualidad, en la cual tienen gran protagonismo los medios de comunicación, realidad que también debe integrar su modelo educativo, dada la importancia que tiene la incorporación de la escuela a la vida.

Junto a este aspecto formal que tiene en esta actividad un particular interés, aparecerá el otro, el de contenido pedagógico, objeto primordial del análisis significativo propio de los dossiers de Prácticas. Nos referimos al análisis de la realidad escolar vivida, en algunos de sus aspectos, constatado y realizado a través de las imágenes que van a formar parte de los dossiers, y que han confeccionado en función de unos items de observación concretos, que les aportamos en el primer Seminario de Prácticas, previo al inicio de éstas, que señalamos a continuación:

1) Observación sistemática sobre el colegio: contexto social (lugar).

2) Funcionamiento del centro:

- Elementos materiales y estructurales del edificio escolar y sus instalaciones.
- Situación, luminosidad, suficiencia y capacidad, aprovechamiento de espacios.
- Conservación e higiene, estado de las instalaciones, material didáctico...

3) Instalaciones:

- Académicas (aulas, laboratorios, despachos, sala de profesores, salón de actos, salón de usos múltiples, zonas comunes).
- De gestión (dirección, secretaría, conservación, jefatura de estudios).
- De recreo, deportivas y culturales (gimnasio, vestuario, pistas polideportivas, recreo).
- Servicios generales (aseos, calefacción).

3) Medios y recursos: biblioteca y medios audiovisuales.

4) La clase como grupo realización del trabajo escolar:

- Técnicas de exposición (explicación del profesor, metodología, materiales empleados).

- Técnicas de trabajo.

- Organización funcional de la clase, criterios de agrupamiento de equipos, fomento de actitudes de cooperación e interacción social.

- Programación y evaluación de actividades.

- Adecuación de los currículos a la Reforma y a los criterios de evaluación.

- Actividades de recuperación.

- Apreciación general sobre la relación profesor /alumno.

- Comportamiento frente a las minorías, disciplina y conducta.

5) Características del alumnado:

- Áreas de aprendizaje, pautas de conducta, variables en su cuidado y estado físico.

6) Características del profesorado:

- Personalidad y profesionalidad.

2. Metodología

Nuestro alumnado vive en un espacio concreto y en un tiempo presente, en definitiva, en una determinada sociedad con un proyecto educativo particular, que en estos momentos se inspira en la actual Reforma. En este contexto educativo y profesional, el futuro maestro/a debe realizar un período de Prácticas que le habiliten para su futura profesión, espacio en el que situamos esta actividad. No podemos olvidar que nuestro alumnado vive una parcela temporal, la actualidad, en la cual tienen gran protagonismo los medios de comunicación, realidad que también debe integrar su modelo educativo, desde nuestro punto de vista, dada la importancia que tiene la incorporación de la escuela a la vida, el olvido de los muros escolares y la incorporación a la aldea global. La Reforma nos da las pautas para hacerlo y nosotros intentamos su total formación profesional.

Éstas son las razones que nos han conducido a incorporarlos en esta experiencia como recurso en sus diversas variables: procedimientos (indagación, tratamiento de la información e imágenes...), actitudes (curiosidad, rigor crítico, etc.) y también como valores (apreciar, criticar, elegir, reflexionar...), etc.

Esta metodología será la base de los dossiers mediáticos que van a elaborar con contenidos pedagógicos, cuyo sustrato será el constructivismo. El trabajo en grupo, la construcción por parte del alumnado de sus propios aprendizajes, al tiempo que éstos le sean funcionales será la filosofía que vamos a poner en práctica.

La secuenciación será la siguiente:

- Seminario: Fase de preparación o iniciación (2 secuencias de dos horas)

Fase desarrollada antes de su marcha a los centros escolares de Primaria donde van a realizar sus prácticas. Hacemos emerger en ella su historia escolar personal, pues nos parece necesario incidir en sus ideas escolares previas. Esta toma de conciencia de sus recursos escolares les sirve de contraste con sus conocimientos y con la realidad a la que se enfrentan. Actividad a la que van a llevar a cabo a través de grupos de trabajo y cuyos resultados pasarán después a ser puestos en cuestión con los de los otros alumnos/as, y así poner en evidencia y tomar conciencia individual de las distintas metodologías de las que han sido protagonistas.

Nos parece importante la reconstrucción de su historia escolar, pues se ha podido constatar que la experiencia personal y la formación profesional influyen en el pensamiento pedagógico de los futuros profesores (Feiman-Nemser y Bucham, 1984: 179): «como profesores, los formadores del profesorado deben prestar atención a lo que pasa por las cabezas de sus estudiantes, para identificar y corregir concepciones erróneas», pues no debemos olvidar que es una constante que muchas veces nuestros propios prejuicios nos impiden poner en práctica y desarrollar los nuevos planteamientos pedagógicos con los que realmente estamos de acuerdo por su interés y eficacia.

Provocamos, por tanto, en el alumnado en prácticas la eclosión de sus propias ideas previas y planteamientos sobre la educación y actuación en las aulas. No podemos olvidar que el alumnado cuando comienza su carrera universitaria no tiene una mente virgen en el

terreno pedagógico, aporta, por el contrario, muchas concepciones sobre la escuela, el proceso enseñanza/ aprendizaje, la reforma, el profesorado, etc. Experiencias que se amplían en la Escuela Universitaria al transmitirle en las aulas los particulares modelos pedagógicos.

En este primer Seminario realizamos las siguientes actividades: entregamos el Programa del Prácticum, detallamos la estructura de los dossiers mediáticos que van a elaborar y repartimos de manera individual los ítems señalados anteriormente. Todo ello precedido por el enunciado de los principales objetivos básicos, que anotamos a continuación:

- Significar pedagógicamente los aspectos negativos y positivos de los centros, en sus variables materiales, personales y también de relaciones interpersonales. Aspectos que clarificaremos de la siguiente manera, en función de los que dificultan o favorecen la acción educativa, tanto elementos materiales o no (mobiliario, aulas, espacios, decoración, amplitud, talentos personales, profesionalidad, ambientes etc.) que han aparecido detallados en los ítems seleccionados. Queremos así que pongan en orden parte de su propia experiencia escolar, vivida desde su infancia en los diversos niveles y espacios educativos.

- Significar también ciertos contenidos de alfabetización mediática en relación con la actividad a desarrollar. Especialmente nos centramos en la lectura e interpretación del lenguaje no verbal, imágenes, cuyo contenido corresponde a un lenguaje periodístico, que nosotros particularmente trabajamos de manera cotidiana con el alumnado en nuestra disciplina reglada denominada «Didáctica de los medios de comunicación». Hablaremos, sin embargo, también ahora en el Seminario de la imagen. La situaremos dentro de la serie visual paralingüística, y anotaremos que cumple una función ilustrativa del texto, aunque por sí misma constituye una noticia. Enseñaremos a realizar el análisis de las imágenes, diferenciando entre la lectura objetiva y la lectura subjetiva de ésta. Así dentro de la primera lo que habrá que hacer es describir la imagen

(formas, colores, tamaños, distribución y composición); propiedades de la imagen (grado de iconicidad, de abstracción, originalidad, monosemia, polisemia etc.); mensaje verbal (funciones del lenguaje, recursos fonéticos, tipografía...); y atributos que gravitan en la imagen (cálido, erótico, dramático, alegre...). La lectura subjetiva vendrá de la mano de la interpretación personal y en ella destacaremos el grado de significación, las connotaciones emocionales y valorativas de la imagen, las ideologías y los patrones de conducta, así como la relación entre texto e imagen. En definitiva, les haremos partícipes de cómo se hacen y seleccionan, de cómo presentan unas realidades y no otras, de la manipulación, de la falta de objetividad, etc., de todo aquello que consideramos necesario y que forma parte de la alfabetización mediática.

- Seminarios realizados de manera paralela a su estancia en el centro escolar. El trabajo de elección de algunos ítems concretos será el objetivo propuesto para el seguimiento mediático. Será también el contenido de los dossiers. El alumnado deberá observar en primer lugar todos los ítems, pues forma parte del trabajo que debe realizar en este curso, sin embargo para la confección de sus dossiers les aconsejamos que sólo seleccionen algunos ítems, para que de esta forma el resultado analítico sea más exhaustivo y valioso.

Su observación tiene como objetivo la toma de conciencia de cómo es la realidad escolar que tienen ante sí, lo cual les permitirá valorar también como debería ser, en algunos casos. El resultado de la observación lo fijarán por escrito en su Memoria de Prácticas, y sólo los ítems seleccionados por ellos pasarán a engrosar sus dossiers mediáticos.

La filosofía que les transmitimos a la hora de la realización de la actividad, es que no configuren un análisis complejo y farragoso, sino puntual. Les invitamos a partir de una clara propuesta basada en la presencia de elementos positivos o negativos, en función de los ítems seleccionados, personales o materiales, y desde una posición crítica, pero positiva y analítica en relación con lo que es la escuela y lo que debería ser.

Explicada la filosofía a seguir en la confección de los dossiers, también valoramos su composición temática, integrada por el lenguaje no verbal seleccionado, integrado no sólo por el recogido en los diversos medios a su alcance y tras la indagación e investigación de los contenidos pedagógicos, sino también como ya hemos señalado, el realizado por ellos mismos, cuando hayan encontrado un vacío en los medios de comunicación analizados. Así los dossiers podrán enriquecerse con fotos, diapositivas, comics, o incluso vídeo...

Las imágenes de los dossiers mostrarán, por tanto, ejemplos de aspectos materiales: centros, aulas, espacios educativos, accesos, materiales, calidad de luz, etc., junto a otros como pueden ser el talento del profesor, su capacidad o profesionalidad etc. Así los dossiers temáticos mostrarán modelos positivos o negativos de aulas, centros educativos, talentos profesionales, comportamientos del alumnado, etc., aspectos que dan contenido diario a la praxis escolar, con la que cuando sean profesores se van a enfrentar de manera real. Así, tras la observación podrán levantar un escenario educativo simulado (dossiers) que después analizarán para sacar sus propias conclusiones.

• Seminario de conclusiones. Realizado tras el período de Prácticas. Es el momento de mostrar los dossiers y de valorarlos con el tutor y con el resto del alumnado. Al presentarlos en el Seminario surgirán muchas preguntas, provocadas por el tutor para que reflexionen sobre su elaboración y resultados. Todo esto tendrá como finalidad hacer emerger su propia experiencia escolar y presencial en las aulas de Primaria. En definitiva, se trataba de poner en orden lo que debe ser su profesión y lo que es,

en sus diversas variables, lo que pensaban y lo que piensan tras la actividad de reflexión llevada a cabo, y materializada en los dossiers.

Se harán comentarios individuales y de grupo de los aspectos seleccionados en los centros observados y de sus diversas casuísticas, se compararán, se tomarán notas y en una puesta en común final de gran grupo se aportarán las conclusiones, que en definitiva, serán el resultado de sus diversas experiencias, lo cual nos mostrará las particulares circunstancias de nuestro entorno escolar, en sus aspectos negativos y positivos.

En este resultado final también analizamos y valoramos el grado de alfabetización mediática adquirido por el alumnado, pues de forma particular les invitamos a que comenten las imágenes que consideren más significativas, y así penetramos con ellos en los aprendizajes mediáticos adquiridos.

Con estas conclusiones podrán poner en orden su propia experiencia escolar, vivida desde su infancia en los diversos niveles y espacios educativos. De tal forma, que ahora podemos afirmar que ellos tenían su propia visión de la realidad, y que lo que consiguen realizando los dossiers, es que aflore a la superficie en contraste con lo que están viviendo. Sólo de esta manera, aunque utilizando otros muchos recursos, asumirán significativamente cómo debe ser la realidad escolar del siglo XXI, de la que ellos van a ser protagonistas.

Hemos observado también que en los dossiers no sólo aparecen sus propias experiencias vividas, sino que también se filtran algunas nociones pedagógicas aprendidas. Estamos convencidos de que los futuros profesores/as necesitan ayuda para examinar sus propias creencias, como afirma Feiman-Nemser y Bu-

Hemos podido comprobar que el análisis y la reflexión les enriquece enormemente. Adquieren ideas propias, desarrollan un aprendizaje funcional y constatan con las imágenes la realidad de una manera más profunda que con la mera observación dirigida.

cham, y así poder analizar de manera más eficaz las múltiples tareas que se le exigen: el rol del profesor, las relaciones con el alumnado, la disposición y organización de las clases, su estructura espacial etc. De esta forma le ayudamos a realizar la transición al pensamiento pedagógico, pues no resulta fácil que el alumnado por sí sólo sea capaz de establecer relaciones significativas entre la realidad que observan y la teoría pedagógica que se les enseña. Es decir, hemos trabajado conscientemente los contenidos de la didáctica general, objetivo fundamental de este recurso que aportamos para la realización de las prácticas, y al mismo tiempo, podemos anotar, que hemos penetrado deliberadamente en los lenguajes mediáticos.

Hemos podido comprobar que el análisis y la reflexión les enriquece enormemente. Adquieren ideas propias, desarrollan un aprendizaje funcional y constatan con las imágenes la realidad de una manera más profunda que con la mera observación dirigida, que se les pide para la confección de la Memoria de Prácticas.

3. Evaluación

Tenemos que admitir que el resultado final está en función del particular interés de cada alumno/a, pues es un trabajo individual y no todos lo realizan con la misma eficacia y dedicación. Sin embargo, la suma de los trabajos individuales resulta siempre interesante para todos los alumnos/as, para el grupo clase.

La satisfacción del alumnado de manera general nos parece un elemento digno de mención, unido al bagaje adquirido significativo y personal sobre los modelos pedagógicos que han conocido, y que han podido contrastar con sus conocimientos y experiencias. Además, hemos conseguido que sepan expresar de manera secuenciada estas realidades a lo largo de la confección de los dossiers y de su defensa.

Consideramos también a la hora de evaluar que hemos planteado como actividad un recurso no nocional, que les permite un aprendizaje abierto, que hemos puesto en práctica la enseñanza por descubrimiento (curiosidad más deseo de saber), que hemos asistido a potenciar

el desarrollo afectivo, social e intelectual, junto al intercambio y contraste de opiniones. El espíritu crítico aflora y adquieren criterios propios de opinión. Hemos puesto en práctica la convivencia y la colaboración entre el alumnado que afianza su personalidad y proceso de maduración. En definitiva, hemos puesto en práctica el proceso enseñanza/aprendizaje invocado en la Reforma y hemos integrado al alumnado en un mundo escolar de una manera más abierta, ayudándole a situarse con los *media* en un aprendizaje sin límites.

Por el contrario, queremos anotar que para la confección de esta actividad el tiempo siempre resulta escaso, y el alumnado lo comenta frecuentemente, pues con más tiempo podrían hacer unos dossiers más completos. Sin embargo, esta misma toma de conciencia les crea la necesidad, de seguir en esta línea de reflexión, al haber dejado un trabajo que se puede continuar.

El seguimiento del trabajo lo hemos hecho a lo largo de los cinco Seminarios que se realizan en la Facultad de Educación, de manera paralela a su presencia en los centros de Primaria.

En definitiva, seguiremos utilizando este recurso pedagógico/mediático por las posibilidades que nos aporta y también por su especial eficacia en el camino de aproximación entre la teoría y la praxis: desarrollar en el profesorado en formación una reflexión sobre la acción. Se trata de que el alumnado en Prácticas se acostumbre a reflexionar sobre lo que ven hacer y/o que ellos mismos hacen o el objetivo prioritario que es: que el alumnado profundice reflexivamente en la observación activa del centro. De esta forma aprehenderán aspectos claramente pedagógicos, al mismo tiempo comprenderán que lo que muestran las imágenes es algo más complejo que lo que parece a primera vista y que pueden tener otra lectura, no tan aparente. Pueden ser parciales, tanto las que recogen de los *media* como las que ellos mismos confeccionan, y así aprehenden que el periodista o el alumnado, es quién selecciona y elige la imagen a mostrar. Esto nos lleva a comprender, por tanto, las múltiples posibilidades de mostrar imágenes que los *media* tie-

nen sobre una misma noticia, y por lo tanto, también las distintas visiones o interpretaciones de esa misma realidad.

Referencias

FEIMAN, S. y BUCHMAN, M. (1987): «El primer año de formación del profesorado», en MONTERO, L.M. (Coord.): *Lecturas de formación del profesorado*. Santiago, Tórculo.

GARCÍA SÁNCHEZ, J.N. (1993): «Un modelo de prácticas de enseñanza para futuros maestros», en *Revista de Educación*, 301; 337-358.

GONZÁLEZ BRAVO, T. (1994): «Las Prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado», en BLÁZQUEZ, F. y OTROS (Eds.): *Formación inicial del profesorado*. Badajoz, ICE de Universidad de Extremadura.

GUBERN, N. (1988): *Mensajes icónicos en la cultura de masas*. Barcelona, Lumen.

MASTERMAN, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, La Torre.

MOLES, A. (1991): *La imagen. Comunicación funcional*. México, Trillas.

ZABALZA, M. (1990): *La formación práctica de profesores*. Santiago, Tórculo.

• *Pilar Rodríguez Flores es profesora del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura.*

Reflexiones
desde el butacón



© Enrique Martínez-Salanova 2000 para COMUNICAR

Los nuevos modelos de mujer y de hombre a través de la publicidad

M. Esther del Moral Pérez
Oviedo

La publicidad es un instrumento poderoso que puede contribuir a la construcción de los nuevos modelos de hombre y mujer. Sin embargo, en muchos casos reproduce los estereotipos más tradicionales con relación a los roles que desempeñan la mujer y el hombre en nuestra sociedad, abusándose de la imagen de la mujer como objeto de deseo, como tradicional ama de casa únicamente preocupada por la limpieza y como una supermujer con doble jornada laboral. Este trabajo pone de manifiesto estos roles con una rigurosa metodología e interesantes conclusiones.

Por un lado, el hombre va adoptando otros roles y se le ubica en contextos más familiares y domésticos, a diferencia del modelo de hombre duro sólo preocupado de sus negocios, coches, relaciones sociales... a los que la publicidad nos tenía acostumbrados. Y por otro, también se le empieza a utilizar como objeto y elemento de seducción, reproduciendo el esquema clásico asignado a la mujer. Frente a este hecho, y desde una perspectiva educativa, cabe abogarse por una formación crítica que ayude a discriminar lo que se nos presenta, valorando lo positivo que puede aportar la publicidad en tanto vehículo cultural, y rechazando todo aquello que no contribuya a dignificar tanto a la mujer como al hombre.

Los medios de comunicación social ejercen en nuestra sociedad una importante fun-

ción en la transmisión de valores sociales y educativos, ofrecen al público en general formas de vida y actitudes. A través de sus imágenes pueden imponer modas, transformar normas de conducta y/o consolidar valores.

En este sentido, la publicidad no es ajena al poder de los medios de comunicación sobre la sociedad, al contrario parece que se configura como uno de los vehículos más eficaces de persuasión no sólo hacia el consumo de un determinado tipo de producto, sino de los diferentes modelos de vida que refleja y transmite.

Estas características de los medios de comunicación en general y de la publicidad en particular, explican el interés de nuestro estudio que, desde una perspectiva educativa pretende, por un lado analizar la coherencia social de distintas instituciones implicadas en el de-

sarrollo de políticas de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Y por otro, lograr que los medios de comunicación recojan una imagen de las mujeres más positiva, y que rompan con los estereotipos que dificultan la participación igualitaria de ambos sexos en la sociedad.

En relación con este último aspecto, el ofrecimiento de nuevos modelos de mujeres a través de la publicidad, resulta especialmente interesante ya que se observa que existe una falta de modelos acordes con las mujeres jóvenes de hoy; que ni el de las «marujas», caricaturas desafortunadas de las amas de casa; ni el de la «supermujer» o «yuppie», mujeres capaces de compatibilizar sus responsabilidades públicas y privadas sin ningún problema; ni el de la mujer objeto de deseo, les satisfacen plenamente. Aquí se intentará estudiar cuáles son los estereotipos de mujer más usados en la publicidad, y cómo actúan en la reproducción de roles y funciones asignados a cada sexo, además se analizará la aparición de los nuevos modelos de mujeres y de hombres a través de la publicidad.

Pretendemos a través de este estudio de la publicidad televisiva, de una parte dar a las mujeres jóvenes los elementos necesarios para poder hacer un análisis lógico de los modelos que se nos ofrecen desde los medios de comunicación, con el fin de no llegar a conclusiones que puedan perjudicar su posición individual y colectiva como mujeres en la sociedad. Por otra, llegar a influir en los modos de hacer publicidad.

1. Hipótesis de partida

Numerosos estudios han demostrado que la publicidad es sexista, hecho que por otra

parte puede constatar con un rápido visionado de los spots publicitarios que se emiten por televisión. Se pretende comprobar si, dentro de este panorama general algo está cambiando, es decir, si comienzan a elaborarse anuncios que no partan de esa rígida asignación de estereotipos sobre los hombres y las mujeres, y mostrar, si así es, los nuevos modelos que están apareciendo.

En definitiva, se quiere averiguar si estas nuevas tendencias publicitarias son o no sexistas, como lo es la publicidad en general, o si, por el contrario, estos nuevos modelos de mujeres profesionales, mujeres jóvenes activas u hombres tiernos implicados en las tareas del hogar y en el cuidado de los niños, se basan en una nueva concepción de los ámbitos públicos y privados; en síntesis, si parten de la idea de la igualdad de oportunidades entre los sexos, o si tras un aparente cambio en las formas, se esconden las clásicas concepciones sobre el papel social atribuido a cada uno de los sexos...

Es preciso subrayar que no se parte de la idea de que los culpables de que la publicidad sea sexista sean exclusivamente los y las publicistas, ni las empresas que desarrollan este trabajo o las empresas anunciadoras. Coincidimos en parte con el argumento que en repetidas ocasiones se ha utilizado como defensa de este modo de hacer publicidad, y que no es otro que la publicidad no es más que el reflejo de la sociedad a la que va dirigida, al menos un reflejo de la idealización que la sociedad tiene de sí misma, y que las empresas de publicidad no tienen por qué hacerse eco de las políticas para la igualdad de oportunidades de las mujeres. Creemos efectivamente que mientras que en la

Los medios de comunicación social ejercen en nuestra sociedad una importante función en la transmisión de valores sociales y educativos, ofrecen al público en general formas de vida y actitudes. A través de sus imágenes pueden imponer modas, transformar normas de conducta y/o consolidar valores.

sociedad pervivan discriminaciones por razón de sexo, esto quedará reflejado en gran parte de las actividades sociales que desarrollamos, y la publicidad no puede ser una excepción a este planteamiento.

No obstante, esto no es aplicable a algunas campañas publicitarias que abusan, en ocasiones, incluso de una forma bastante grosera, de la imagen de las mujeres como gancho publicitario. En este sentido nos atrevemos a decir que han existido campañas publicitarias que han buscado precisamente la indignación de las mujeres como parte de la propia campaña.

En los nuevos modelos de hombres y mujeres que están surgiendo en la publicidad hay que destacar que, por un lado, aparecen mujeres que son más activas, más independientes, mujeres profesionales; en definitiva, una nueva imagen que no se corresponde con la tradicional ama de casa que anuncia detergentes, aunque este segundo modelo, por ejemplo, perviva actualmente en el panorama publicitario. Y por otro, hombres más centrados en el ámbito familiar y doméstico. Esto induce a pensar que la publicidad quiere adaptarse de alguna manera a los cambios que las mujeres han experimentado durante las últimas décadas en relación con el papel social que tradicionalmente tenían asignado, y nos hace llegar a la conclusión de que la mejor manera de acabar con la publicidad sexista es acabar con el sexismo en la sociedad. Puesto que a medida que la sociedad avance en la igualdad de oportunidades entre los sexos, irá desapareciendo de los medios de comunicación la imagen tradicional de las mujeres asociadas exclusivamente al mundo de lo privado, soportando una doble jornada o la utilización de su cuerpo como señuelo publicitario.

A medida que la sociedad avance en la igualdad de oportunidades entre los sexos, irá desapareciendo de los medios de comunicación la imagen tradicional de las mujeres asociadas exclusivamente al mundo de lo privado, soportando una doble jornada o la utilización de su cuerpo como señuelo publicitario.

2. Objetivos de la investigación

- Analizar cómo aparece la imagen de la mujer moderna en los anuncios de publicidad.
- Identificar los roles que la mujer ejerce en los ámbitos público y privado.
- Describir cómo la mujer se relaciona socialmente con los hombres y con las otras mujeres.
- Analizar los estereotipos tradicionales de la mujer: ama de casa, mujer objeto, etc.
- Identificar el nuevo modelo de hombre que va apareciendo.
- Analizar la imagen que se transmite de la mujer joven.
 - Conocer el impacto que tiene sobre las mujeres jóvenes la publicidad.
 - Identificar y definir elementos discriminatorios que aparecen en la publicidad.
 - Analizar cómo se corresponden los logros adquiridos por las mujeres en la realidad social con lo que aparece en la publicidad.

3. Metodología

Esta investigación ha sido desarrollada a partir de datos secundarios, datos propios que ha generado el grupo de trabajo a partir de anuncios de televisión; y de datos empíricos a partir de la técnica cualitativa de grupos de discusión, apoyada en una metodología activa y participativa.

a) Análisis de datos secundarios: Recopilación de datos, conclusiones e investigaciones sobre el tema de mujer y publicidad, y sobre la nueva imagen de la mujer en la publicidad, para nutrir al grupo de elementos de conocimiento y de análisis para el desarrollo del mismo.

Tras una selección y recogida de documentación, ésta fue leída por las componentes

del grupo de trabajo. Posteriormente, y en varias sesiones, se expuso al resto de las compañeras y fue comentada, discutida, analizada y clasificada por temas. Finalmente, se elaboró por escrito un informe sobre lo leído.

b) Análisis de publicidad: Se eligió como soporte la televisión, e investigamos cómo se desarrollaba la publicidad durante dos meses, teniendo en cuenta los objetivos planteados.

Posteriormente seleccionamos y examinamos algunos de los anuncios visionados. Tras esta primera selección, hicimos otra más reducida que analizamos con más detenimiento, y que sirvió como soporte para los grupos de discusión.

c) Grupos de discusión. Los grupos de discusión, como técnica cualitativa abierta, facilitaron la obtención de información amplia y matizada, expresada de forma directa y libre. Además, permitieron que el análisis se realizase bajo una perspectiva motivacional acercándonos, en este caso concreto, a la percepción que las mujeres jóvenes tienen de la publicidad, investigando las actitudes hacia la misma y detectando cómo es vivenciada.

Se realizaron tres grupos de discusión con mujeres jóvenes sobre la base de tres criterios: la edad; la vinculación a una asociación de mujeres; y la dependencia/independencia económica y/o familiar:

- Primer grupo: Mujeres de 18 a 22 años que no participen en una asociación de mujeres y con dependencia económica-familiar.

- Segundo grupo: Mujeres de 25 a 30 años que no participen en una asociación de mujeres y que sean independientes económica y/o familiarmente.

- Tercer grupo: Mujeres que tengan una participación activa en una asociación de mujeres.

4. Conclusiones de los grupos de discusión

4.1. El mundo de la publicidad

Existen aspectos que han permanecido constantes a lo largo de sus 150 años de existencia. En primer lugar, el objetivo de la publicidad siempre ha sido aumentar las ventas del

fabricante. En segundo lugar la publicidad siempre ha conectado con el mundo de los deseos, con lo simbólico. Este es un proceso que se ha ido perfeccionando a lo largo de los años y que se origina mediante mecanismos de identificación. A través de la publicidad, los deseos se pueden materializar en una oferta concreta. Por el proceso de identificación un simple receptor se puede convertir en consumidor y un deseo se puede convertir en una realidad. De ahí, que la publicidad nos acerque a un mundo del que, de alguna manera, queremos formar parte. Se vende a partir de los deseos y se compra para que esos deseos se hagan realidad.

Es indiscutible la influencia social que tiene la publicidad en la sociedad de consumo. Esto es así porque la publicidad nos pone en contacto, no tanto con un objeto en sí, sino con un estilo de vida, una forma de pensar, una forma de ser. Compramos un objeto porque encierra en sí mismo algo más, porque queremos identificarnos a través de su compra con atributos como la libertad, la independencia... De este modo, los objetos adquieren una identidad que sobrepasa el mero objeto, y transporta hacia terrenos en los que estos objetos se personifican, es decir, se humanizan y se llenan de un contenido que por sí sólo no comunicaría nada.

Por eso consumimos mucho más de lo que compramos porque antes de comprar ya hemos incorporado valores, estereotipos, tipologías, conceptos, argumentos, guiones, propuestas, respuestas y deseos que nos ha generado el propio sistema a través de las diversas formas de comunicación y de los diferentes medios por los cuales nos hablan (Santamarina, 1992).

Uno de los temas de interés en el estudio de la publicidad tomada como instrumento comunicador es su capacidad de reflejar la realidad. La mayoría de las veces se suele argumentar que aunque la publicidad trata de reflejar la realidad, lo hace de forma idealizada, es decir desde el campo de las aspiraciones, así pues la publicidad reproduciría la realidad desde un mundo ilusorio. Esto puede ser analizado desde dos puntos de vista. De un lado, la publici-

dad va más allá, pues intenta incentivar pasiones; pero de otro, se puede considerar que la evolución de ciertos valores sociales y actitudes sociales evolucionan más despacio que en la realidad social. Tomando como ejemplo a las mujeres en la publicidad se puede considerar que muestra situaciones idílicas a las que se desearía llegar. Pero desde otro punto de vista, los logros políticos económicos y sociales que la mujer va adquiriendo son recogidos, en general, con cierto retraso.

Las mujeres han sido uno de los elementos más utilizados y de los que más se ha hablado al referirse al mundo publicitario. Dos cánones han estado y están presentes en publicidad; éstos son: juventud y belleza. El reconocimiento social, el éxito y el prestigio son identificados con la belleza y el cuidado físico cuyas portadoras han sido casi en exclusivo las mujeres.

Pero existen multitud de detalles que colocan a las mujeres en la publicidad en una situación de inferioridad; por ejemplo, en relación con el lenguaje publicitario, se ha observado en numerosos estudios que el tono que se utiliza en los anuncios con las mujeres es de carácter coloquial y que normalmente se utiliza el «tuteo», mientras que lo normal es que a los hombres se les trate «de usted». Otro ejemplo es la voz en «off» que se utiliza como fondo de muchos spots. Cuando quien habla como fondo de un anuncio desempeña el papel de experto que aconseja o cuenta las características del producto se utiliza una voz masculina, mientras que se utilizan voces femeninas cuando se trata de «seducir».

4.2. Publicidad y tratamiento de género

El género es una manera de interpretar la realidad a partir de los valores que tiene cada sociedad por el hecho de ser hombre o mujer. Estos valores son los que históricamente condicionan el rol que desempeñan las mujeres y los hombres en cada sociedad. La diferencia, pues, entre hombre y mujer, no vendría exclusivamente por diferencias biológicas identificadas, según el sexo con el que se nace, sino por

la posición que dentro de cada cultura hay entre hombres y mujeres. Así como el sexo es la condición biológica de ser hombre o mujer, el género responde a una condición cultural siendo femenino o masculino.

Existe una incorporación entre sexo y género asociado al nivel simbólico. De esta manera, lo masculino asociado con estereotipos tales como: agresividad, actividad, razón, toma de decisiones, iniciativa, etc., hace a varón como lo femenino asociado con estereotipos como: sumisión, obediencia, pasividad, sensibilidad, intuición, etc., a mujer. Lo femenino ha sido lo no reconocido socialmente, ha sido lo que ha estado en el ámbito de lo privado y se ha asociado a la mujer.

Sin embargo, la publicidad que –como ya hemos dicho– refleja la idealización de la sociedad, sí se ha hecho eco de la discriminación y privilegios de género por razón de sexo de nacimiento, entre otras cosas es porque idealiza la asignación cultural de los estereotipos de género femenino y masculino a mujeres y hombres y, por lo tanto, se hace eco de la división tradicional de los papeles asignados a unos y otros tradicionalmente. De esta forma, lo socialmente femenino en la publicidad se corresponde con mujer y lo socialmente masculino se corresponde con hombre dentro del mundo de la publicidad, todo ello agravado con un espacio o tiempo reducido para representar los valores que deben acompañar a la identificación del producto. El resultado es que este mundo idealizado dentro de la publicidad representa una división de roles más rígida que la que realmente se produce en la sociedad, hecho que es muy grave si pensamos que la publicidad también se muestra, a su vez como transmisora de valores.

Tenemos tan interiorizados los estereotipos de edad-sexo que en realidad vivimos en una gran farsa social, lo que la publicidad no sólo refleja, sino lo contribuye en gran manera. Los mensajes publicitarios tienen una importante incidencia en el tejido social, obligando a comportamientos y actitudes que manifiesten la pertenencia a una clase determinada o a un sexo. Logran penetrar tan profundamente en lo

privado que, sobre todo, al convertir a la mujer en sujeto a la medida del deseo masculino, anulan su individualidad. Las incitaciones al consumo llegan así a ser realmente una grave agresión social a la mujer. Las normas de comportamiento social transmitidas por la publicidad contribuyen a crear una separación de sexos, que afectan la relación y el desarrollo personal.

Peña Marín (1992) y Santamarina (1992) han estudiado la atribución que la publicidad hace de los valores socialmente asignados a cada género, a las mujeres y a los hombres, pues no sólo es transmisora de los mismos, sino que además lo hace de manera acentuada, según los valores que socialmente se han ido colocando del lado de las mujeres, sus preocupaciones y sus actividades. La publicidad las ha ido identificando con problemas de índole doméstico y familiar realizándolas en actividades u ocupaciones estéticas y sedentarias, en la mayoría de los casos dentro del ámbito privado.

4.3. Actuación de las empresas de publicidad

Detrás de cada campaña publicitaria hay un creador que materializa ideas a través de imágenes intentando captar y encauzar el ámbito de lo instintivo hacia la adquisición del producto. Para justificar la labor de los creativos debemos partir del origen de la publicidad entendida como un negocio privado con aspiraciones lucrativas. Como toda empresa, aquélla que se dedica a la publicidad cuenta con numerosa competencia, y que la empresa anunciadora desea que su producto destaque entre la gran cantidad de spots que informan al consumidor potencial sobre productos con similares características y prestaciones. Para ello, los y las publicistas deben recurrir tácticas que aseguren la atención del espectador, y entre estas tácticas se encuentra la utilización de los cuerpos de mujeres como reclamo. Podríamos definir esta táctica como la que se asegura la atracción del público masculino y juega con la identificación del femenino.

La utilización y cosificación, usar el cuerpo o la imagen de las mujeres como un objeto

que representa lo bello y lo deseable, puede ser criticable éticamente pero contribuye a conseguir el fin de la publicidad, orientar los deseos de consumo.

Los publicistas, según Lema Devesa (1990), atienden al derecho de información del consumidor, con objeto de mostrar los diferentes productos o servicios presentes en el mercado y al derecho de protección de los intereses económicos. Lo que no puede pretenderse es que los publicistas se hagan eco de unas reivindicaciones que son compartidas por un grupo concreto de la sociedad. Si el feminismo cobrara una importancia relevante en las convicciones individuales de la mayoría, la publicidad reflejaría ese fenómeno y haría suyo un discurso ajeno en principio a ella pero que asume por ser reflejo de la sociedad.

Ballaguer (1990) manifiesta que es necesario crear una serie de «autoimágenes positivas» para potenciar la evolución social que permite la tolerancia necesaria para ver a la mujer actuar en campos tradicionalmente masculinos. Esta creación de imágenes no se puede dejar en manos de la publicidad, ya que históricamente ha tenido un papel regresivo.

Algunos publicistas justifican su trabajo, aún reconociendo que se transmite una imagen sexista de la mujer, en las actitudes de la propia mujer consumidora que continúa comprando esos productos. Ellos actúan sólo por intereses económicos y no se sienten obligados a mostrar una imagen más igualitaria de la mujer respecto al hombre, nada les preocupa mientras que no se les acuse por incumplimiento de la Ley.

Si tenemos en cuenta que el colectivo de los publicistas se considera así mismo avanzado, captador y transmisor de las nuevas tendencias, deberían tener en cuenta los cambios que van experimentando las mujeres, y ser capaces de transmitirlos. Deberían, así pues, analizar el nuevo perfil de la mujer consumidora, proporcionando un entendimiento real con el público objetivo y creando una sólida estrategia para sus campañas. Algunos estudios del impacto de la publicidad en el con-

sumo apuntan que «la persistencia de los estereotipos baja la eficacia de la publicidad», y hoy por hoy, la mujer no se siente identificada con los modelos que aparecen en la pantalla.

Para algunos investigadores, la publicidad no es mala en sí ya que es un reflejo del sistema en el que vivimos, de la sociedad que se rige por ciertas normas. La modificación de estas reglas sólo se puede producir en la medida que cambia la sociedad. Ningún anunciante tiene la intención de denigrar a las mujeres, no le conviene ya que también es cliente. En el fondo la publicidad lo que hace es manifestar los deseos ocultos de los consumidores/as de una sociedad capitalista y consumista como lo es la nuestra.

En conclusión, los publicistas junto con los poderes públicos son los responsables últimos de la discriminación sexual de la mujer en los medios audiovisuales y, concretamente, en la publicidad. Los encargados de la publicidad, aún dentro de los márgenes legales, deberían hacerse responsables de no denigrar a la mujer al presentar un producto o servicio.

4.4. Papel de la mujer en la publicidad

La importancia que ha tenido y tiene la mujer en la publicidad viene motivada desde una doble vertiente. Por un lado, porque la mujer es el agente que tiene mayor importancia como decisora de compra para la unidad familiar y para ella misma. Y por otra parte, teniendo en cuenta a la mujer como consumidora y como incitadora al consumo.

En lo que respecta a la importancia de la mujer como compradora ésta viene determinada por la necesidad de la satisfacción de un deseo. El deseo puede ser propio, cuando el producto a consumir es para ella, siendo en la mayoría de los casos productos de belleza. Sin embargo, ocurre con más frecuencia que la mujer es la que compra para satisfacer el deseo de los otros, el deseo de la familia. Estos productos suelen ser de limpieza y alimentación, y todos los que sirvan para el cuidado y perpetuación del hogar y sus miembros. La mujer, al intentar satisfacer los deseos de los

otros, se siente satisfecha ella también y cree haber satisfecho deseos propios. Esta característica viene determinada desde su condición de género de estar siempre al servicio del otro desde una actitud complaciente.

Tal y como ha sido y es presentada la mujer en publicidad se puede considerar que ha sido y es infravalorada e incluso cosificada abusándose de una imagen de mujer para vender cualquier cosa. Como bien es sabido, la mujer es utilizada como un arma de seducción al consumo. La belleza de la mujer portadora de un cuerpo es el centro de atención en los anuncios.

Resumiendo hasta lo aquí expuesto sobre el papel de la mujer en la publicidad, pasa por constatar su doble rol como sujeto y como objeto. Como objeto, ya que es utilizada como instrumento de persuasión, como gancho, como objeto que inspira deseo. Y como sujeto, ya que los mensajes publicitarios se dirigen fundamentalmente a ella, intentan captar la atención de la mujer, dado que es ella la encargada de hacer las compras, es la principal consumidora. Partiendo pues de esta dicotomía que en sí misma se sostiene sobre un pilar sexista, nos resulta más fácil descubrir el papel, el doble papel de la mujer en la publicidad lo largo de la historia de ésta.

La publicidad ha ido adaptándose a la evolución de la sociedad, modificando la forma de sus contenidos pero no el fondo. Utiliza a la mujer como el mejor instrumento persuasivo para fomentar el consumo, incita y refuerza el mantenimiento de prejuicios y estereotipos, distorsionando la realidad. Vende formas de vida que influyen en las conductas sociales y en las relaciones entre los géneros, conservando imágenes discriminatorias y caducas.

Respecto a los modelos de mujer que ofrece la publicidad, hemos destacado siete en los que se incorporan en general ciertos aspectos sociales en los que se ha ido avanzando y en particular algunos que están afectando a las mujeres. Se perciben diferentes tipos de mujeres que coexisten, entre los que se podrían destacar los siguientes:

1) Mujer como ama de casa. Frente a la anterior ama de casa «sucia y encerrada», aparece una mujer más cuidada que utiliza los avances tecnológicos para tener más tiempo libre y dedicarse a ella. Busca buenos resultados sin esfuerzo, incluso resultados ecológicos. Pese a que también un grupo de amas de casa trabaja, su presencia sigue siendo mucho mayor en el hogar que en el lugar de trabajo. Habría que distinguir tres tipos de amas de casa: la tradicional o clásica, la moderna, la supermujer.

2) Mujer como madre de familia. Dócil, sumisa, frágil y protectora. La maternidad sigue siendo más implicada que la paternidad, aunque hay que destacar el surgimiento de anuncios donde el hombre adquiere un papel más tierno, ya empezamos a verle al cuidado de los niños especialmente de los bebés.

3) Mujer como cuerpo. El cuerpo aparece fragmentado en distintas partes (labios, pelo, boca, piernas...), convirtiéndose la mujer en un objeto erótico de consumo sin calidad de persona.

4) Mujer como profesional. Continúa la presentación tradicional de la división del trabajo. Normalmente aparece supeditada al jefe o en profesiones típicamente femeninas con poca autoridad. Presentan su doble papel madre/esposa-profesional pero más orientada personalmente que profesionalmente. Sus objetivos y valores son anecdóticos o secundarios.

5) Mujer como acompañante u objeto secundario. Sus papeles casi nunca son centrales. Aparece pasiva, dependiente y en su papel de servir y gustar al hombre.

6) Mujer como símbolo sexual. Bajo el disfraz de la liberación sexual, persiste la imagen tradicional. Sigue apareciendo como obje-

to o mercancía sexual que sirve para vender cualquier tipo de producto. El sexo es la materia prima de la publicidad, y la mujer el objeto a desear por excelencia, aunque también empieza a destacar la aparición del hombre como objeto sexual.

7) Mujer como objeto decorativo. Pudiendo ser sustituida o confundida por otro objeto. Se la identifica con los productos, asimilándola con objetos materiales, y quitándoles así la capacidad de pensar. Aparece minimizada y cosificada, desprovista de su esencia como persona. No es un ser completo sino simplemente una suma de curvas.

En conclusión, la mujer sigue siendo la imagen captativa de la atención del anuncio, convirtiéndose en el mejor medio publicitario. Los contenidos no han variado sustancialmente y siguen potenciando la supervivencia de

los estereotipos rancios. Por otro lado, el tono íntimo y personal de la mayoría de los anuncios (siempre dichos con voz de hombre, pues la mujer no puede vender a otra mujer por falta de convicción), imposibilita la toma de conciencia de pertenecer a un colectivo.

4.5. Representación de los cambios sociales y la nueva imagen publicitaria de la mujer

Socialmente se han ido sucediendo una serie de transformaciones en la mujer que tienen que ver con la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación y al mundo laboral. La mujer ha pasado de protagonizar el ámbito privado a formar parte también de la escena pública. El acceso de la mujer a la educación y al trabajo ha llevado consigo transformaciones en las relaciones sociales y familiares, así como un cambio actitudinal en las propias mujeres.

La publicidad ha ido adaptándose a la evolución de la sociedad, modificando la forma de sus contenidos pero no el fondo. Utiliza a la mujer como el mejor instrumento persuasivo para fomentar el consumo, incita y refuerza el mantenimiento de prejuicios y estereotipos, distorsionando la realidad.

Ahora se puede comprobar cómo la mujer prefiere tomar sus propias decisiones tanto en lo que se refiere a su vida personal como laboral, aunque todavía se encuentra con muchas limitaciones.

No sería justo afirmar que la publicidad ha permanecido indiferente a los logros sociales de la mujer, pero también parece evidente que considerarla un fiel reflejo de sus conquistas sería ir demasiado lejos. El nuevo modelo de mujer que empieza a manifestarse en publicidad se hace eco de la situación que están atravesando las mujeres con todos los cambios y adelantos que van incorporando.

El modelo de mujer actual es una mujer que trabaja y que tiene más tiempo para sus cosas, como cuidarse de sí misma o dedicarse a actividades fuera del hogar. Ya no se nos muestra el ama de casa sin tiempo para ella, ya que esta imagen no vende, al no producirse sentimientos de identificación con otras mujeres. Por ejemplo, en anuncios de detergentes la mujer no pretende esclavizarse, queriendo buenos resultados sin esfuerzo. A parte de que las mujeres demanden una imagen más igualitaria, lo que ocurre es que los mensajes machistas y sexistas funcionan peor y pierden eficacia en ventas, los consumidores tienen hábitos y mentalidades diferentes a los tradicionales y no interesa a los publicistas ofender a un sector de potenciales compradores, sobre todo si tenemos en cuenta que la mujer es considerada por la publicidad la «consumidora» por excelencia, es decir, adquiere productos para sí misma, para su familia y para el hogar.

Peña-Marín (1992) indica que «junto a las imágenes tradicionales de mujeres que se exhiben ante la mirada masculina y de mujeres dependientes, pasivas, secundarias, serviciales, etc. están apareciendo otras diferentes. Aparecen mujeres que trabajan fuera de casa de forma eficaz, amas de casa irritadas y fatigadas con su trabajo, ya no son las esclavas del hogar y tienden a identificarse con lo que les hace útiles y socialmente consideradas. También aparecen hombres que ayudan a sus compañeras en la cocina, con los hijos, incluso entre los

jóvenes chicos y chicas se comportan con idéntica libertad e iniciativa».

Sin embargo, tal y como recoge Peña-Marín (1991), la cualidad más valorada en la mujer continúa siendo la belleza.

La presencia femenina sirve como reclamo para vender todo tipo de productos, viéndose reducida en gran cantidad de ocasiones a un mero objeto sexual.

La integración de la mujer en el mundo laboral se refleja todavía de modo parcial: no aparecen mujeres empresarias, intelectuales, científicas y la mujer ejecutiva, autónoma y respetada aparece únicamente en productos destinados al consumo femenino, como si la belleza fuera la razón de su posición (de hecho, la búsqueda de la belleza es para las mujeres, no un lujo, sino una auténtica necesidad).

La aportación del marido en las labores de la casa y respecto a la educación de los hijos, sigue considerándose más una ayuda ocasional que una obligación compartida.

4.6. Nueva imagen del hombre

Como parte de una sociedad más igualitaria, aparece una nueva imagen también de hombre. El hombre va apareciendo más en contextos que de alguna manera han estado reservados a la mujer por el hecho de ser mujer, la cocina. Por otra parte, los hombres empiezan a verse con más frecuencia dedicados a los hijos. Así, el hombre empieza a encontrarse más relacionado con el ámbito de lo privado, con las connotaciones que esto llevaría implícito, cuidado del hogar y de los hijos.

Por otra parte, la publicidad empieza a utilizar al hombre como objeto de deseo, como herramienta para la seducción. En ocasiones, esta imagen es compartida con la de una mujer que es la que tradicionalmente ha tenido este rol en publicidad. El ser objeto de deseo supone dar más importancia al cuerpo, un cuerpo bello, carente y vacío de otros valores y atributos. A veces, los hombres y mujeres en vez de compartir contextos, siendo ambos objetos de deseo, es el hombre el que a través de su cuerpo empieza a seducir a la mujer. Esto correspon-

dería a un papel más activo que va desempeñando la mujer al convertirse de objeto en sujeto. El hombre empieza a formar parte del juego de la seducción y la mujer empieza a protagonizar un elemento más activo en el mismo. También se puede encontrar en publicidad, en ocasiones a un hombre sensible e inspirando cierta ternura frente a la agresividad y autosuficiencia, que únicamente se venía mostrando, volcado en sus negocios, su coche, sus relaciones sociales...

Referencias

- BALLAGUER, M.L. (1990): «Proyecto de intervención. Acciones positivas para la igualdad», en *Jornadas Mujer, Publicidad y Consumo*. Valencia, diciembre.
- LEMA, C. (1990): «Los derechos de la mujer en publicidad», en *Jornadas Mujer, Publicidad y Consumo*. Valencia.
- PEÑA-MARÍN, C. (1992): «La representación de los géneros en publicidad. Nuevas imágenes de mujer», en *Jornadas Mujer, Publicidad y Consumo*. Valencia.
- SANTAMARINA, C. (1992): «Género y comunicación», en *Jornadas Mujer, Publicidad y Consumo*. Valencia, diciembre.

• *M. Esther del Moral Pérez es profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.*

Reflexiones
desde el butacón



© Enrique Martínez-Salanova 2000 para COMUNICAR

Las alumnas ante los ordenadores: estrategias y formas de trabajo en el aula

Rocío Anguita y Excelita Ordax
Valladolid

El artículo se centra en los resultados de una investigación realizada en el marco de la formación inicial del profesorado y la asignatura de Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación desde una perspectiva de género. Partiendo de la constatación de los conocimientos y expectativas iniciales del alumnado y del menor acceso inicial de las chicas al mundo de la tecnología, nos interesa ver qué tipo de estrategias siguen estas últimas –mayoritarias en la formación inicial del profesorado– en su aprendizaje del trabajo con ordenadores.

1. Las mujeres y las nuevas tecnologías: un problema histórico

Hasta donde llega la historia, hemos organizado nuestros mundos social y natural en términos de significado de género, en cuyo contexto se han construido instituciones y significados sociales, de clase y culturales históricamente específicos. Cuando comenzamos a teorizar sobre el género, a definirlo como categoría analítica en cuyo marco los humanos piensan y organizan su actividad social (Joan Scott, 1990), en vez de como consecuencia natural de la diferencia de sexo o incluso como simple variable social asignada a las personas individuales de forma diferente según las culturas, esta categoría nos ayudó a descubrir en qué medida los significados de género han poblado nuestros sistemas de creencias, instituciones e,

incluso, fenómenos tan independientes, aparentemente, como nuestra arquitectura o la planificación urbana. En definitiva, el género, tal y como lo define Sandra Harding (1996), es una categoría fundamental en cuyo ámbito se asignan significado y valor a todas las cosas, una forma de organizar las relaciones sociales humanas.

Dentro del marco escolar, podría suponerse que la irrupción de las nuevas tecnologías es una oportunidad de oro para las mujeres que parten en igualdad de condiciones con los varones. Sin embargo, parece más oportuno afirmar con Gastaudi y Alonso (1992) que el fenómeno de las nuevas tecnologías genera un desafío frente al cual, una vez más, las mujeres están en desventaja, ya que hay factores que hacen imposible la igualdad en el punto de partida,

tales como la relegación histórica de las mujeres al ámbito de lo doméstico, la falta de entrenamiento en destrezas competitivas, las experiencias previas y la socialización diferenciada de niños y niñas o el prejuicio socio-cultural y familiar ante las mujeres y las máquinas.

Como consecuencia de lo señalado anteriormente, nos encontramos con que las chicas de hoy están menos motivadas que los chicos para realizar tareas relacionadas con las nuevas tecnologías, no toman iniciativa para manipular aparatos, encuentran pocos modelos de su sexo con los que identificarse y, en muchos casos, además, deben soportar el prejuicio de sus compañeros que las consideran menos capaces para trabajar con las nuevas tecnologías (Gastaldi y Alonso, 1989 y 1992), debido al prejuicio dominante que asocia la masculinidad con el conocimiento y las habilidades técnicas, mientras que ser femenina significa ser una calamidad con las máquinas (Cockburn, 1992). Asimismo, las expectativas del profesorado asignadas a los chicos en temas etiquetados como masculinos son muy superiores a las asignadas a las chicas, lo cual hace que funcione como autoprofecía que se cumple. Un buen ejemplo de ello nos lo muestra la investigación de Spear (1985) (citada en Bonal, 1997) donde ante iguales resultados, el profesorado tiene mayores expectativas de que sean los chicos los que tengan un futuro más brillante que las chicas.

2. El contexto y la investigación realizada

El trabajo que presentamos se ha desarrollado en el contexto de la formación inicial del profesorado de Primaria, en concreto en una asignatura de corte marcadamente tecnológico como es la troncal de Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación.

La preocupación general por el acceso de las chicas a las nuevas tecnologías, junto con la constatación año tras año, por parte de la profesora, de una mayor dificultad de las mismas, los aprendizajes en ésta área nos hizo plantearnos una indagación más formalizada que nos permitiese detectar dónde se encuentran las dificultades en este marco específico.

Esta indagación tuvo un primer paso más general a través de un cuestionario a todo el alumnado antes de comenzar a cursar la signatura (Alario y Anguita, 1998) donde queríamos detectar conocimientos y expectativas ante las nuevas tecnologías y una segunda fase en la que nos centramos sólo en un grupo desde una perspectiva más etnográfica y cualitativa que nos permitiera una mayor comprensión de los fenómenos y el acceso a los signifi-

cados, valores e intereses compartidos por un grupo (Pérez Gómez, 1998). En esta segunda fase de la investigación, los objetivos se centraron en describir y analizar el uso y las dificultades en el dominio de las nuevas tecnologías por parte de las futuras maestras e identificar cómo actúa el factor género en el manejo y dominio de las mismas en el ámbito de la formación del profesorado. Las técnicas utilizadas fueron la observación no participante, entrevistas grupales abiertas, análisis de documentación utilizada en el aula y diarios, junto con los resultados del cuestionario general en ese grupo.

Hemos de hacer varias puntualizaciones para situarnos en el contexto del aula donde se realiza la investigación. Se trata de un grupo de primero de la especialidad de Educación Infantil compuesto por 46 chicas y 3 chicos. Este dato numérico es ya de por sí un indicador del estatus de la Educación Infantil en el ámbito de

Las chicas de hoy
están menos motiva-
das que los chicos
para realizar tareas
relacionadas con las
nuevas tecnologías,
no toman iniciativa
para manipular
aparatos, encuen-
tran pocos modelos
de su sexo con los
que identificarse.

la formación del profesorado, ya que muestra el alto grado de feminización en la enseñanza en general y en la Educación Infantil y Primaria en particular, disminuyendo el número de profesoras a medida que subimos a ámbitos educativos de mayor grado hasta llegar a la Universidad, donde en la actualidad constituyen un tercio del total del profesorado, incluso en las áreas consideradas tradicionalmente «femeninas» tales como Letras, Farmacia o la Formación del Profesorado (García de León, 1994).

Las clases se llevan a cabo en un aula con 20 ordenadores y una parte importante del tiempo de la asignatura se dedica a la alfabetización en lenguajes audiovisuales e informáticos a través de la construcción de materiales curriculares. La dinámica del trabajo está basada en grupos pequeños (2 ó 3 personas) con un ordenador por cada grupo. Los tres chicos se han integrado cada uno en un grupo diferente con otras chicas. En este caso, es una profesora quien da las clases, con lo cual se rompe, en cierta medida, la falta de modelos femeninos para las estudiantes. Existe una gran movilidad dentro del aula en todas las sesiones de clase, se solicita ayuda con frecuencia, no sólo a la profesora, sino también a otros grupos, según criterios de cercanía física o de experiencia previa en una determinada tarea y no existe ninguna traba en este sentido por parte de la profesora. Es muy frecuente que alguien se desplace para observar el trabajo de otro grupo, para consultar alguna cuestión puntual, para pedir ayuda, etc.

3. Conocimientos previos y expectativas del alumnado

Nos encontramos con una gran diversidad entre el alumnado en lo que se refiere a conocimientos previos y grado de acceso a las nuevas tecnologías. En general, se cuenta con un conocimiento limitado del uso de programas informáticos, ya sólo algo menos de la mitad del alumnado señala tener acceso habitual a un ordenador, siendo significativamente menor en el caso de las chicas (sólo un 44%

frente a un 66% de los chicos). El uso más habitual que dan al ordenador es la realización de trabajos de las diferentes asignaturas de la carrera y, en segundo lugar, para jugar. Analizando el tipo de programas que manejan, paradójicamente vemos que las chicas dicen conocer en mayor medida distintos programas informáticos y utilizan, en porcentajes mayores que los chicos bases de datos, juegos y programas de diseño gráfico.

En lo que se refiere a cómo consiguieron la información y habilidades en informática, es significativo el número de respuestas de las chicas en las que se hace referencia a la adquisición de conocimientos a través de compañeras y compañeros. En cuanto a los chicos del grupo, ninguno alude al aprendizaje a través de compañeras/os.

El mayor problema al que se refiere el alumnado femenino se centra en que se necesita mucho tiempo y dedicación para aprender a manejar los ordenadores, aunque también un tercio de ellas dice no entender cómo funcionan. Por ello, mayoritariamente perciben la informática como un aprendizaje difícil, aunque creen unánimemente que es útil e interesante aprenderlo. Paradójicamente cuanto más alejado/a se está del mundo de la tecnología, más dificultad se percibe en su acceso pero más interesante parece.

4. Lenguaje y competencia

Los conocimientos previos se perciben entre el alumnado como diferencias muy significativas por parte de las personas que precisamente no los poseen. El lenguaje es un elemento decisivo en muchos ámbitos de conocimiento; en el de las nuevas tecnologías también lo es, por que alrededor de estas se extiende un aura de «extrema especialización» que proporciona poder (Gastaldi y Candioti, 1992). Es por lo tanto, relativamente fácil dejarse impresionar por un lenguaje «técnico» cuando no se está familiarizada con una determinada terminología y atribuir competencias a alguien por el tipo de lenguaje que emplea «...se nota, porque se ponen a hablar y J. ¡cómo sabe hablar!...

parece que está hablando otro idioma, o yo por lo menos no le entiendo».

El alumnado muestra actitudes diferentes con respecto al uso del lenguaje, estilos lingüísticos que se relacionan estrechamente con el género. Las chicas muestran una tendencia mayor a utilizar un lenguaje vulgar—en el sentido de no especializado—, incluso en el caso de las alumnas expertas, que en ningún momento hacen alarde oral de sus conocimientos.

Emplean un lenguaje muy expresivo que denota ciertas percepciones con respecto al ordenador; es un objeto animado al que se vence mostrándole dominio: «¿has visto?, ¡bien!»; ante el que se muestra impotencia: «¡vaya sorpresa! ¡ahí va!» y ante el que se ponen a la defensiva si surgen dificultades de tipo técnico: «¡no hemos tocado nada!». Es un lenguaje que denota inseguridad y falta de control sobre el ordenador.

Por contra, uno de los chicos que tiene conocimientos previos al mismo nivel que las chicas que hemos denominado anteriormente *expertas* usa un lenguaje que muestra gran dominio de la informática en general, así como una actitud imperativa frente a sus compañeras de grupo: «pincha, ahora», «cuando acabe de cargar, lo apagas».

5. Procesos de ayuda y cooperación: la clave del aprendizaje

Uno de los aspectos más relevantes de los analizados en el presente trabajo, es el que se refiere al alto grado de cooperación y ayuda que muestra el alumnado en esta asignatura.

En primer lugar, a la hora de decidir el lugar donde sentarse a trabajar, y elegir así el ordenador, las alumnas han priorizado trabajar junto con sus amigas antes que sentarse frente a un ordenador con mayores prestaciones.

Creen que sus aprendizajes van a ser mayores no con un ordenador más potente, sino con un grupo de iguales donde puedan preguntar y aprender sin mucha presión.

A lo largo de todo el curso existió una excelente disposición a la ayuda entre compañeras, tanto entre los grupos en general, como dentro de cada grupo. Fueron muy frecuentes las consultas verbales a las personas de al lado, así como también el que alguna integrante de uno de los grupos o el grupo al completo se levante y se desplace al lugar de otro para ver directamente qué está haciendo y/o consultar cómo lo ha hecho.

No sólo se ayuda cuando alguien lo solicita explícitamente, sino que también se ofrece ayuda aún en el caso de que ésta no haya sido pedida. ¿Cómo se produce esa ayuda? Puede ser puntual, en respuesta a una demanda concreta ante cualquier tarea y también puede ser ayuda de

tipo procesual, o sea, referida no sólo a la realización de la tarea, sino al proceso de aprendizaje de la propia realización.

Sin embargo, aún cuando el hecho de realizar aprendizajes dentro de un grupo de iguales puede favorecer el desarrollo de actitudes cooperativas, no es éste un requisito suficiente si no concurren otros factores relativos a la dinámica de trabajo. En la investigación llevada a cabo por Alemany (1992) se nos muestra que, incluso en los casos en los que las mujeres son mayoritarias numéricamente, se implantan los valores masculinos relativos a la competitividad.

Para que se den los procesos de cooperación se requieren, por tanto, una serie de factores relacionados con la dinámica y la metodología de trabajo. En el caso que nos ocupa, la dinámica de la clase está establecida en fun-

La inseguridad ante el ordenador se manifiesta de varias formas: explicitando el miedo verbalmente y a través de actitudes de retardo de la tarea, tales como recurrir al juego del solitario y entretenerse en el diseño del trabajo.

ción del trabajo en grupo, con un alto grado de autonomía en lo que se refiere a la realización de la tarea y ritmo de desarrollo de la misma. El ritmo de trabajo, variable según los grupos, no favorece la competitividad en absoluto y se facilita el que cada grupo siga su propio ritmo de trabajo sin establecer comparaciones ni competiciones con el resto.

La gran movilidad existente dentro del aula contribuye a favorecer los procesos de ayuda y cooperación, a la vez que es producto de esos mismos procesos. Permite la comunicación verbal entre los distintos grupos, del mismo modo que las ayudas de tipo procesual, las cuales requieren más frecuentemente desplazamientos físicos para observar *in situ* los procedimientos de ejecución de las tareas.

El hecho de contar dentro de cada grupo con al menos una persona que tiene experiencia previa en el manejo de nuevas tecnologías, se considera, en principio, una ventaja para el desarrollo del trabajo del grupo; dándose por hecho que esa persona cooperará en mayor medida y ayudará al resto que no cuenta con ese bagaje inicial de conocimientos.

En uno de los grupos, en los que el «experto» (quien muestra mayor nivel de competencia) es un chico, el resto del grupo considera que lo anterior, en su caso, no sólo no es una ventaja para el resto del grupo, sino que puede ser un inconveniente por el riesgo de «acaparamiento de materiales» por su parte. En este caso se vio necesario establecer una normativa para regular el reparto de tareas.

En los grupos en los que quienes tienen conocimientos previos son las chicas, estos conocimientos han servido para facilitar el aprendizaje del resto del grupo, debido a la buena disposición de ayuda mostrada por estas chicas.

6. Estrategias de las alumnas ante el aprendizaje de las nuevas tecnologías

Ya en el primer acercamiento a la informática, en la adquisición de los primeros conocimientos, las chicas recurren a estrategias de tipo cooperativo en las que los procesos de

ayuda entre compañeras están presentes en gran medida. Se trata de procesos de enseñanza-aprendizaje no formales.

Dentro de las prácticas educativas que podríamos denominar *formales* de clase, las alumnas siguen mostrando cierta predisposición a la ayuda mutua si el contexto contribuye a facilitar o, al menos, a no impedir este tipo de colaboración. Los procesos de ayuda a los que hemos aludido anteriormente, se plasman de manera natural y pasan a formar parte significativa del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

La cooperación en la realización de las tareas requiere también un reparto de las mismas. Este reparto puede ser espontáneo, en función de las diversas aptitudes de las personas que integran el grupo, del grado de apetencia o del grado de experiencia inicial, o puede requerir el establecimiento de una normativa para regularlo si es que existe el riesgo de acaparamiento por algún miembro del grupo.

Dado el escaso espacio físico disponible y la poca facilidad de movimiento que ello supone, el lugar que ocupa cada persona facilita o dificulta el uso del teclado y del ratón. Existe, por tanto, una estrecha relación entre la situación física de cada persona frente al ordenador y el grado de manejo de éste. En función de esto el reparto de tareas implica generalmente, el intercambio de sitios de los miembros del grupo, estrategia que se utiliza para que todas las alumnas puedan ejercitarse en el manejo del ordenador y hacer un uso equitativo del mismo. Todo el alumnado tiene claro que se requiere la ejercitación para un correcto aprendizaje y parece ser muy consciente de ello, de ahí que se considere importante el hecho de manipular directamente el ordenador y no suficiente el limitarse a observar pasivamente.

No obstante, observamos un alto grado de ansiedad relacionado, probablemente, con el hecho de tener que trabajar con máquinas y un miedo inicial que refleja la estrecha relación entre las experiencias previas que las alumnas han tenido antes de abordar éstas tareas del ámbito tecnológico. La inseguridad ante el

ordenador se manifiesta de varias formas: explicitando el miedo verbalmente:

Sub: «Sí, yo al principio la verdad es que tenía un poquito de miedo, esto del ordenador, es que no voy a saber, es que no sé...».

Al: «Mira, al principio yo iba con miedo porque decía: yo no tengo ni idea, no sé teclear, no sé nada...» y a través de actitudes de retardo de la tarea (Smail, 1991), tales como recurrir al juego del solitario y entretenerse en el diseño del trabajo. Otra estrategia mucho más llamativa empleada por uno de los grupos fue la de reírse de una manera muy frecuente y muy llamativa a propósito de la tarea que estaban realizando.

7. Reflexiones finales

En términos generales las alumnas parten de un menor nivel de acceso a las nuevas tecnologías que el que han tenido los chicos. A pesar de ello muestran un alto grado de motivación por la tarea, relacionado directamente con la naturaleza de la misma. La valoración positiva que se hace de la asignatura tiene mucho que ver con las expectativas del alumnado sobre la informática en general y esta valoración está influenciada en gran medida por la gran relevancia social de éstas tecnologías. Esta adhesión es mucho más fuerte y unánime entre las chicas que entre los chicos, quizás por su necesidad de no cuestionar sus posibilidades de acceso a las mismas.

Con frecuencia se ha hecho referencia a la cultura femenina de cooperación en aquellas investigaciones en las que se ponía el acento en las relaciones de género. Con ello se pretende significar el hecho de que existe una cultura propiamente femenina en la que predominan una serie de valores relativos a la cooperación frente a la competición, más propia de ámbitos

masculinos. Romaine (1984) sostiene que los patrones de conducta específicos de sexo pueden aparecer como resultado de la organización social y de los tipos de actividad en los que las chicas se implican. En lo que respecta al campo de las ciencias y las máquinas también se ha demostrado cómo los chicos mantienen un interés instrumental que se refleja en actividades tales como el control de las máquinas y perciben el mundo como una jerarquía de relaciones donde la competitividad juega un papel importante; por el contrario, las chicas se interesan más por las relaciones personales y perciben el mundo como una red de relaciones donde la cooperación adquiere un carácter prioritario.

Es esta cultura de la cooperación la que hace, en nuestro caso en concreto, que las futuras profesoras se interesen y trabajen en su propia socialización sobre el manejo de nuevas tecnologías. La cooperación se produce en ayuda para el aprendizaje entre iguales: si una chica es una «experta» podemos tener una mayor probabilidad de que todas y todos los que estén a

su alrededor terminarán sabiendo tanto como ella gracias a su ayuda. De igual forma es necesario vigilar el reparto equitativo de las tareas dentro de los propios grupos para que no se produzcan fenómenos de acaparamiento por parte de alguna persona, sobre todo en los grupos donde hay un chico experto y el resto de chicas inexpertas. Por tanto, el profesorado debe estar atento a la formación de los grupos y su dinámica de trabajo si queremos aprovechar todas las oportunidades.

Asimismo es importante generar entornos poco competitivos y que ofrezcan la seguridad de que el alumnado no tenga que demostrar los aprendizajes rápidamente, sino que cada una/o

La cooperación se traduce en ayuda para el aprendizaje entre iguales: si una chica es una «experta» podemos tener una mayor probabilidad de que todas y todos los que estén a su alrededor terminarán sabiendo tanto como ella gracias a su ayuda.

pueda ir aprendiendo a su ritmo. Para ello es necesario flexibilizar los tiempos y espacios organizativos tanto en lo referente a la elaboración práctica de materiales, como en el aprendizaje instrumental de manejo del ordenador.

Dado que parece claro el interés de las mujeres por las relaciones sociales también en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, quizá deberíamos tenerlo en cuenta en el planteamiento de nuestro modelo de enseñanza-aprendizaje y reflejar esa actitud interactiva y cooperativa en la elaboración de los diseños curriculares. El desarrollo de las relaciones sociales dentro del aula parece mostrar consecuencias significativas en estos procesos de enseñanza. Sería, por tanto, necesario intentar determinar en qué medida y de qué forma, la identidad de género puede desempeñar un poderoso papel estructural en el desarrollo de tales relaciones.

Otra dificultad a tener en cuenta la constituye el lenguaje específico de estas tecnologías y la escasa familiarización de las alumnas con la terminología propia de las mismas. En muchos casos se trata de la falta de hábitos de uso de términos técnicos que en realidad sí conocen pero cuyo empleo no forma parte de su estilo lingüístico. Es por ello que el profesorado no puede tener en cuenta el lenguaje que utiliza una chica como indicador de su grado de conocimientos sobre el tema, ya que más que ayudar lo que hace es confundir. En este caso, es necesario ir introduciendo a las chicas en la necesidad de la utilización correcta y exacta de los términos, al mismo tiempo que trabajamos por ir desenmascarando el «lenguaje de alarde» que utilizan muchos chicos con pocos conocimientos.

Por todo lo expuesto hasta aquí, es necesario que el profesorado esté atento a las relaciones de género también en los casos en los que se trabaja con ordenadores para que las chicas, que parten de una clara situación de desventaja con respecto a sus compañeros, no se queden atrás.

Referencias

- ALARIO, A.I. y ANGUITA, R. (1998): «Conocimientos previos de las futuras profesoras sobre nuevas tecnologías», en *VI Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa*. Puerto de la Cruz, Tenerife, Universidad de La Laguna.
- ALEMANY, C. (1992): *Yo no he jugado nunca con Electro-L. Mujeres y nuevas tecnologías*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- BONAL, X. (1997): *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona, Graó.
- COCKBURN, C. (1992): «Abriendo la caja negra. La tecnología en los análisis de la sociología feminista», en *Sociología del Trabajo* 15:91-107.
- GARCÍA DE LEÓN, M.A. (1994): *Elites discriminadas (sobre el poder de las mujeres)*. Barcelona, Anthropos.
- GASTAUDI, P. y ALONSO, I. (1989): «Niñas y nuevas tecnologías», en *Cuadernos de Pedagogía*, 171:26-28.
- GASTAUDI, P. y ALONSO, I. (1992): «Las nuevas tecnologías y la igualdad de oportunidades de las mujeres en educación», en VARIOS: *Del silencio a la palabra*. Madrid, Instituto de la Mujer; 197-211.
- GASTAUDI, P. y CANDIOTI, C. (1992): *Guía para el uso no sexista de las nuevas tecnologías*. Madrid, MEC.
- HARDING, S. (1996): *Ciencia y feminismo*. Madrid, Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- ROMAINE, S. (1984): *The language of children and adolescents*. Oxford, Blackwelle.
- SCOTT, J. (1990): «El género: una categoría útil para el análisis histórico», en AMELANG, J. y NASH, M. (Coords.): *Historia y género: las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*. Valencia, Alfons el Magnanim; 23-56.
- SMAIL, B. (1991): *Cómo interesar a las chicas por las ciencias: evitar prejuicios sexistas en el currículum*. Madrid, MEC.

• **Rocío Anguita Martínez** es profesora de Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid.

• **Excelita Ordax Pérez** es pedagoga en un Equipo de Apoyo en Educación Primaria en Valladolid

COMUNICAR

Miscelánea

Informaciones

Fichas didácticas

Plataformas

Apuntes

Reseñas



Actualidad

I n f o r m a c i o n e s



Amplio plan de actividades del Grupo Comunicar en la Comunidad Autónoma Andaluza

Durante el año 1999 y 2000 el Grupo Comunicar ha ampliado considerablemente su plan de actuaciones en las provincias andaluzas. Con este colectivo joven y dinámico de profesores y periodistas, la realidad de la Comunicación y la Educación se está haciendo presente en nuestra Comunidad con múltiples y variadas actividades.

Comisión de Almería

La Comisión Provincial de Almería ha realizado en los últimos meses gran variedad de actividades entre las que se pueden destacar la previsión y planificación de cursos vía Internet, que se espera incluir ya en la red para ser utilizados. Los cursos Internet sobre los que se está trabajando actualmente son «El periódico en las aulas» y «El cómic en las aulas». En un proyecto futuro se incorporará el cine. Otras actividades que se llevan a cabo están ligadas en gran medida a la relación entre medios de comunicación y educación: web educativas, cursos, ponencias y talleres, artículos, publicaciones, etc.

Se está organizando al mismo tiempo la cuarta edición de las Jornadas Provinciales, que este año tendrán como núcleo temático las nuevas tecnologías y su aplicación práctica, a través de la elaboración de webs y la utilización de nuevas tecnologías en el aula.

En cuanto a la presencia que el Grupo tiene en actuaciones culturales, hay que reseñar la presencia en los «Encuentros con directores de cine», iniciados en 1998 y coordinados por un miembro del Grupo. En los últimos meses se ha

presentado una película de cine español al mes. Así se han visto películas como «Solás», presentada por su director, «Goomer», por su productor, «No respire, el amor está en el aire», con su actor principal, «Insomnio»...

Comisión de Cádiz

Desde que en el mes septiembre comenzara su singladura en Cádiz el Grupo Comunicar las actividades se han ido multiplicando. Todo comenzó con la presentación en la capital gaditana del buque insignia de este Colectivo Andaluz, la revista Comunicar, que aglutina a distintos sectores vinculados y sensibilizados en la comunicación y la educación. En el marco de la Asociación de la Prensa de Cádiz y con el apoyo del «Canal Cádiz Televisión», el Grupo Comunicar llevó a cabo la primera de sus actividades. La repercusión en los diferentes medios de comunicación locales animó a que algunos interesados se sumaran al proyecto del Grupo que siempre contó con el visto bueno de la Facultad de Educación. La primera investigación de esta nueva Comisión en Cádiz va a ser la de realizar un estudio sobre el impacto de la televisión en centros escolares gaditanos con niños de entre 8 y 12 años. Durante seis meses se hará extensible a una población de mil

alumnos, además de profesores y padres. Otra actividad prevista es la de organizar unas jornadas sobre sordos y nuevas tecnologías. Así como la elaboración de un libro en la que participarán varios miembros del Grupo que versará sobre la televisión infantil y educativa.

Comisión de Granada

Las actividades realizadas por el Grupo Comunicar en Granada se han centrado en la dinamización del colectivo mediante reuniones periódicas. Además se rindió un homenaje al primer coordinador de la Comisión Provincial de Granada. Por otro lado, se han organizado varias conferencias como la de Arturo Merallo, profesor de la Universidad Pontificia de Salamanca, sobre «Los medios de comunicación al filo del siglo XXI», con la colaboración de la Escuela de Radio y Televisión de Granada y la de Andrés Aberasturi, periodista, sobre «Deformación y manipulación de la información»; también la conferencia de Salvador Camacho, sobre «El análisis conciliatorio en la comunicación interpersonal». Además se ha participado en el I Congreso de Comunicación Social de la Ciencia, organizado por el Parque de las Ciencias de Granada y finalmente se entregó el «Premio Comunicar '99» al profesor Óscar Sáenz Barrio, en un acto donde se presentó el libro *El puntero de don Honorato*.

(continúa en página siguiente)

Actualidad

Informaciones

Amplio plan de actividades del Grupo Comunicar en la Comunidad Autónoma Andaluza



(viene de la página anterior)

Comisión de Huelva

La Comisión Provincial de Huelva, veterana y fundadora del Grupo sigue siendo un motor fundamental en el desarrollo de actividades. Las Jornadas sobre Internet celebradas en noviembre aglutinaron a más de un centenar de periodistas y profesores. Pero además se complementó la actividad con la edición de un Mural Prensa-Escuela sobre la temática.

El Grupo ha seguido constituyendo seminarios de trabajo, pero especialmente este año han destacado las actividades firmadas con el Ayuntamiento de Huelva para desarrollar un amplio conjunto de proyectos dentro del Plan de Salud de la ciudad, con el título «Haz de la tele tu colega», con investigaciones, talleres, jornadas y campaña de carteles. Además, el proyecto «Infocole en la escuela», con la Diputación Provincial, para llevar la informática a pueblos de menos de 1.000 habitantes de la Sierra.

Comisión de Jaén

La Comisión Provincial de Jaén del Grupo Comunicar ha celebrado las IV Jornadas de Educación en Medios de Comunicación, en la sede tradicional de la Universidad Internacional de Andalucía en Baeza. En esta edición las Jornadas han versado sobre «Aplicaciones prácticas de las imágenes en el aula» y han tenido una magnífica

acogida entre profesores y alumnos universitarios.

La colaboración con los distintos Centros de Profesorado de la provincia es muy estrecha y distintos miembros del Grupo participan en sesiones de trabajo y actividades de los Centros de Profesorado de Jaén, Linares-Andújar y Úbeda.

También se ha abierto una línea de colaboración con las Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia, merced a un convenio de ámbito regional suscrito en julio de 1999. La primera actividad conjunta serán unas jornadas didácticas dirigidas a los alumnos de la SAFA de Úbeda.

Otra actividad importante de la Comisión Provincial de Jaén es la Escuela de Padres «Nuestros hijos ante el televisor», patrocinada por la Caja de Ahorros y cuya tercera edición está previsto celebrar durante los meses de mayo y junio.

Comisión de Málaga

El día 5 de octubre de 1999 tiene lugar en la Delegación Provincial de Educación de Málaga la presentación del número 13 de la revista Comunicar, con asistencia del Delegado Provincial, D. Juan Alcaraz, y otros representantes de dicha delegación. Al acto asisten además el Presidente del Grupo Comunicar y el Coordinador de la Comisión Provincial de Málaga, así como otros miembros de la asociación. La presentación, realizada ante los medios informativos locales y provinciales, giró en torno a las relaciones entre

Comunicación, Educación y Democracia, tema central del número presentado, así como acerca de la importancia de los medios de comunicación en la educación. Sobre este último aspecto la Delegación Provincial mostró un especial interés, y anunció su intención de promover actividades en colaboración con el Grupo Comunicar en la provincia de Málaga. Como consecuencia de ello, a principios de este año el CEP de Málaga ha anunciado la realización de unas jornadas de perfeccionamiento del profesorado sobre la utilización didáctica de los medios de comunicación, con participación y asesoramiento de miembros del Grupo Comunicar y de la Universidad de Málaga. Estas jornadas se plantean como el punto de partida de otras actividades (investigaciones, actividades de formación, etc.) encaminadas a potenciar el uso crítica de los medios de comunicación.

Comisión de Sevilla

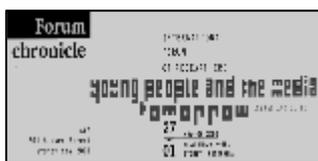
Durante el año 1999, la actividad que ha realizado la Comisión Provincial de Sevilla del Grupo Comunicar ha sido, aparte de las reuniones ordinarias, la de consolidación del grupo de trabajo: «Educación para la salud y medios de comunicación», del que se espera publicar los resultados de las investigaciones que se han llevado a cabo. Por otro lado, se han publicado varios artículos sobre educación y medios de comunicación.

Actualidad

Informaciones

En noviembre Foro internacional de investigadores en Sidney (Australia) **Los jóvenes y los medios de comunicación**

En el Millenium Hotel de Sidney (Australia) se darán cita el próximo noviembre la segunda convocatoria del Foro Mundial «Young people and the media: tomorrow», como continuación del celebrado en París (Francia) en 1997 en la sede de la UNESCO, en el que se congregaron más de medio millar de expertos de los cinco continentes preocupados por las relaciones entre los niños y los medios de comunicación y los cambios que éstas están suponiendo en su



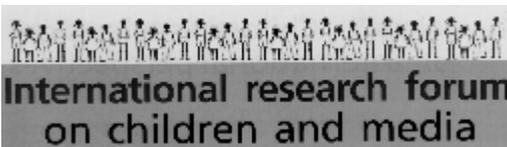
concepción del mundo y de la vida.

Al igual que en aquella ocasión, la UNESCO participa de forma activa en la organización del evento, a

través del Comité Australiano. También se cuenta con la colaboración del IRFCAM, colectivo internacional de más de 500 investigadores de todo el mundo.

El Foro se desarrollará con tres idiomas oficiales: español, inglés y francés y las inscripciones están abiertas desde comienzo de año. Se puede solicitar información a:

Year2000forum@aba.gov.au o bien consultando la página de la anfitriona Australian Broadcasting Authority: www.aba.gov.au.



Simposio 2000 en Toronto (Canada) en mayo **Niños, jóvenes y medios de comunicación**

El próximo mes de mayo 1.500 expertos de todo el mundo (profesores e investigadores de educación en medios, profesionales de la producción y distribución de medios) se darán cita en Canadá para dar a conocer sus principales estudios en más de 80 talleres y sesiones plenarias.

La Summit 2000 está siendo coordinada por la Alliance for Children and Television, el Jesuit Communication Project, el American Centre for Children's Television y la Association for

Media Literacy, participando colectivos de Canadá, América del Sur, Australia y Asia, África, EEUU y Europa. La idea surgió en Melbourne en 1995 en la celebración de la First World Summit on Television and Children, siendo el ACCT (American Center for Children's Television) la que asumió el compromiso de organizarlo a comienzos del nuevo milenio. Para informarse o inscribirse en este simposio, puede consultarse la página web oficial del mismo: www.summit-2000.net/



Conferencia Internacional sobre Formación **Online Educa Madrid**

La formación virtual ante el nuevo milenio es el título de la primera conferencia Online Educa que se va a celebrar en Madrid, sobre educación, formación y nuevas tecnologías el próximo junio en el Hotel Husa Princesa.

Después de múltiples convocatorias en Berlín y en el Suroeste asiático, esta organización internacional, en colaboración con el ICEF (entidad internacional de organización de simposios sobre educación a distancia) y la UNED llevan a cabo ésta en Madrid. Para información: www.online-educa.com.



Actualidad

Informaciones

Organizado por la UNED en Madrid en julio **Congreso Internacional de Informática Educativa**

Con el objeto de proporcionar un foro de reflexión y debate entre los profesores interesados en la utilización del ordenador en las tareas docentes, de investigación y de gestión, se va a celebrar en Madrid el próximo mes de julio un congreso internacional sobre el uso de los ordenadores en la enseñanza, organizado por la UNED, dentro del amplio plan de



Masters, Postgrados y Especialistas Universitarios en Informática Educativa que coordinado por los profesores Catalina Alonso y Domingo Gallego desarrolla esta Universidad. El Congreso será una magnífica ocasión de conocer las últimas propuestas educativas para hacer uso de estas nuevas tecnologías. Para mayor información, dirigirse a: <http://infoedu.meca.uned.es/ciie2000>.

CIIE 2000

Celebrado en Oviedo en septiembre **III Congreso de Comunicación y Tecnología**

El próximo mes de septiembre se celebrará en Oviedo (Asturias) el III Congreso Internacional sobre Tecnología, Comunicación y Educación, organizado por el Departamento de Didáctica de la Universidad de Oviedo.

Las temáticas básicas sobre las que discurrirá este Congreso girarán en torno a redes y formación, entornos virtuales y multimedia, campos éstos de viva actualidad para todos los docentes y profesores dedi-

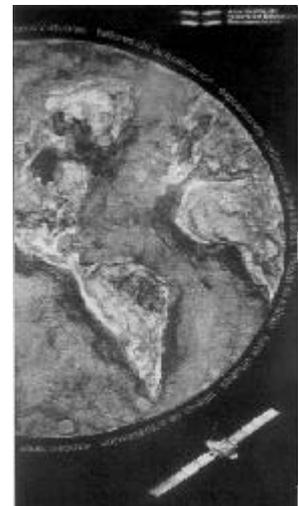


cados al uso de las nuevas tecnologías en la educación.

El Congreso se desarrollará durante los días del 12 al 14 de septiembre y aglutinará en conferencias y comunicaciones. Además, el mismo será precedido en los dos días anteriores por las Jornadas de Tecnología Educativa que congregan a los profesores universitarios de esta especialidad de toda España. Para más información: rpp@correo.uniovi.es

Televisión Educativa Iberoamericana

La Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana (ATEI) ha desarrollado durante el curso 1999/2000 un amplio plan de actividades, entre las que destacan especialmente la celebración de la IV Asamblea General, celebrada en Sevilla en el recinto de la antigua Expo '92 y conjuntamente con el Congreso Nacional de Tecnología Educativa '99. El informativo «Noticias ATEI» da cuenta asimismo de las novedades de la programación en las emisiones de este canal educativo, con la inclusión de las videoconferencias. Por último reseñar que se está preparando desde España una serie titulada «Educación de la mirada», dirigida por el profesor Agustín García Matilla para la educación del telespectador.



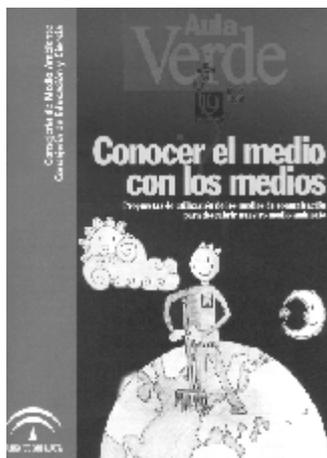
Actualidad

I n f o r m a c i o n e s

Coleccionable de la revista andaluza «Aula Verde»

Conocer el medio con los medios

El papel de los medios de comunicación en la Educación Ambiental es la temática desarrollada por el encarte central de uno de los últimos números del boletín de educación ambiental editado por la Consejería de Medio Ambiente de la Junta de Andalucía «Aula Verde». La finalidad de este número era conocer el medio, con los medios, mediante un conjunto de propuestas de utilización de los medios de comunicación para descubrir nuestro medio ambiente. La coordinación del número corrió a cargo de profesores y periodistas del Grupo Comunicar



que centraron el planteamiento del número a través de una propuesta general sobre la importancia de «la aventura de comunicar» para luego desarrollar fichas prácticas para la Educación Primaria y Secundaria. Así «Televerde», «EcOnda», «El lince», «Productos ecológicos», «El uso de la ecología en publicidad», «La sequía fue noticia». La revista se presenta también en soporte electrónico y puede solicitarse ejemplares (que son gratuitos) o información de su soporte en internet a través de la dirección de correo: sv.peis@cma.-junta-andalucia.es.

Organizadas por Primeras Noticias **Jornadas de Cine y Educación en Barcelona**

Se han celebrado en Barcelona las II Jornadas de Cine y Educación, organizadas por la Asociación de Prensa Juvenil del Centro de Comunicación y Pedagogía, orientadas a docentes y animadores culturales. Esta segunda convocatoria, con previsibles futuras convocatorias, se plantearon en un contexto teórico-práctico contemplando el cine como medio de formación, como recurso motivador y como referencia para la realización de actividades



dentro de las áreas del currículum.

Las jornadas se desarrollaron en tres bloques temáticos: *El Centenario del 99*, centrado en acontecimientos históricos; *Patrimonio cultural*, con cine de autor y con creadores españoles; y *Conocimiento de otras culturas*, a través del cine. El Centro de Comunicación y Pedagogía, en su línea de utilizar el cine como recurso pedagógico, continúa fomentando el uso de los medios. Información en: alglobal@sauce.pntic.mec.es.

Encuentros con directores de cine en Almería

Fomentar el encuentro de los escolares con el cine español y sus personajes es la finalidad de esta actividad periódica que se desarrolla mensualmente en Almería con la colaboración del Grupo Comunicar, coordinado por Ignacio Ortega. Los últimos pases han permitido contemplar películas como «París Tombuctú» con la presencia de Berlanga, «Solas», presentada por su director, «Goomer», por su productor, «No respire, el amor está en el aire», con su actor principal e «Insomnio».

Encuentros
con directores
de cine

en Almería

Actualidad

I n f o r m a c i o n e s

Múltiples actividades de colectivos de Educación y Comunicación

La Educación en Medios de Comunicación está cobrando cada vez con mayor entidad como ámbito de estudios e investigación por la fuerte pujanza social y los propios requerimientos de la escuela. Así cada vez se multiplican más las actividades de colectivos como la Asociación Europea de Educación en Medios Audiovisuales (AEEMA) o los colectivos catalán «Mitjans» y valenciano «Entrelínies».

AEEMA, con sede en Bruselas y financiada por la Comisión Europea, ha organi-



A E E M A
E A A M E

Entre
LÍNIAS
Xarxa d'educació i comunicació

Mitjans
Xarxa d'Educació i Comunicació

zando recientemente el 15º Encuentro Internacional «Audiovisuales y Escuela» con la colaboración del

Consejo Internacional de Medios Educativos.

Por su parte, Mitjans ha continuado con su convocatoria de ayudas «Vine y fes TV» para potenciar el uso de las herramientas audiovisuales en las escuelas. Entrelínies, por último, ha centrado una de sus últimas actividades en el análisis de las campañas electorales y la educación ciudadana, con el título: «Comens venen la moto».

Máster en Comunicación radiofónica en Bolivia

Se está realizando en la actualidad en La Paz (Bolivia) el curso «Voces Unidas», un programa nacional de formación universitaria en comunicación radiofónica, como propuesta conjunta de Educación Radiofónica de Bolivia (ERBOL) y la Universidad Católica Boliviana (UCB), que pretende fortalecer la comunicación social en Bolivia mediante la profesionalización de personal de medios de comunicación. El programa del curso –que abarca dos años y medio– se haya organizado en módulos y ofrece cuatro especialidades: «Producción radiofónica», «Periodismo radiofónico», «Operación y mantenimiento de equipos de grabación» y «Gestión y programación radiofónica». Los destinatarios del mismo son personas interesadas por este medio de comunicación como elemento de aglutinación y difusión nacional. Para más información, hay que dirigirse a: Coordinación Nacional del Programa «Voces Unidas». Educación Radiofónica de Bolivia. C/ Ballivián, nº 1323, 3º piso, La Paz (Bolivia). Teléfono 354142.



Heko, nuevo colectivo en el País Vasco

Heko kolektiboa, colectivo de Educadores y Comunicadores del País Vasco celebró su asamblea constituyente el pasado 29 de enero en San Sebastián. Con esta asamblea se culminó la fase de legalización de la asociación que comenzó hace tres años aproximadamente por la necesidad que sentían una serie de profesionales de la Educación y de la Comunicación de crear un espacio de encuentro para hacer frente a los retos que se plantea en la sociedad actual. Se quiere construir una red en el País Vasco que ponga en contacto

y fomento líneas de trabajo comunes entre pedagogos y profesionales de los *mass media* y de las nuevas tecnologías. Surge además con la voluntad de relacionarse con otras organizaciones del Estado que trabajan la Educación y la Comunicación, y en especial con aquellas con que comparten filosofía y actividades. Para contactar con este Colectivo: <http://home.worldonline.es/heko-kole> o bien Heko Kolektiboa, Apartado de Correos 4052, 20080 Donostia, hekokolektiboa@worldonline.es.

I n f o r m a c i o n e s

I Máster en Televisión Educativa de la Universidad Complutense

Durante el año 2000 se desarrollará el II Máster en Televisión Educativa de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid. Dirigido por Mariano Cebrían Herreros y por Agustín García Matilla, el Máster propone una formación en análisis, diseño, producción y aprovechamiento social, educativo y cultural de programas de televisión para la educación. Además se presta, dentro de los contenidos del curso, especial atención a la

vinculación de las nuevas tecnologías, aplicadas al medio televisivo, dando a conocer los modelos de televisión educativa más significativos. Además del programa, hay clases

prácticas, talleres centrados en el análisis, diseño, guionización, producción y realización de programas educativos; también se realizan visitas tuteladas a cadenas de televisión, empresas dedicadas a investigación de audiencias y diseños de programas educativos y culturales, etc. Para más información: Facultad de Ciencias de la Información. Departamento de Periodismo II. Despacho 307. Avenida Complutense, s/n. 28040, Madrid. Tfno. 91-3942148.

**Curso y Máster en Nuevas Tecnologías de la UNED**

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación están cada vez más presentes en el mundo de la educación, de las comunicaciones y de la empresa. La Universidad Nacional de Educación a Distancia se hace eco y ha convocado el Curso de Especialista Universitario de Comunicación y Educación y el Máster Universitario en Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

Los objetivos de ambas convocatorias son los de conocer las diferentes teorías de la información y de la comunicación que se ponen en juego en las producciones multimedia.

El Curso de Especialista tiene una duración de un año, con 40

créditos, y va dirigido a titulados universitarios de segundo ciclo y diplomados. En el caso del Máster tiene una duración de dos años, con 80 créditos y se dirige sólo a titulados universitarios de segundo ciclo.

Tanto el Curso como el Máster comenzaron en diciembre de 1999, dirigidos por Roberto Aparici y Eustaquio Martín. Todos los alumnos han de tener ordenador y estar conectados a Internet, ya que se desarrollan chats y videoconferencias.

Para mayor información, contactar con: Fundación Universidad-Empresa. c/Serrano Jover, 5-7º 28015 Madrid, por teléfono al 91-5489871-72 o al correo: univem@mad.servicom.es.

**IV Curso de Experto Universitario en Internet y sus aplicaciones**

La Universidad Nacional de Educación a Distancia y la Fundación Universidad-Empresa han organizado la 4ª edición del curso de *Experto Universitario en Internet y sus aplicaciones*. El curso va dirigido a titulados universitarios con inquietudes en el uso de Internet y sus aplicaciones, por eso es especialmente recomendado para los docentes, por las aplicaciones que pueda tener el uso de internet dentro del ámbito académico, aplicándolo al currículum de cada área en las aulas.

El curso es a distancia, tan sólo con carácter voluntario los alumnos tendrán sesiones presenciales, para completar las relaciones entre éstos y profesores. Información: Fundación Universidad-Empresa; Tfno. 91-5489867, fax 915470652 o en <http://cebi.dia.uned.es>.

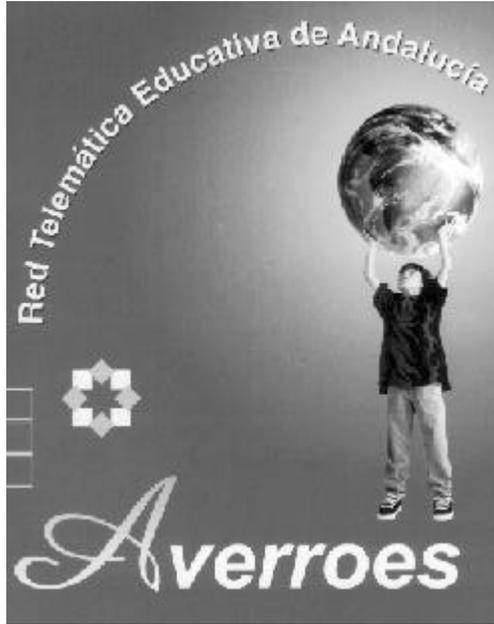
Plataformas

Tomás Pedroso Herrera

Red Telemática de Andalucía: Averroes

Financiada con cargo al programa operativo «Sociedad de la información» de la Unión Europea y con una primera fase en la que se han conectado 1.400 centros en Andalucía desde 1994 hasta la fecha, la Red Telemática Educativa de Andalucía «Averroes» tiene como objetivos educar a los alumnos para que sepan desenvolverse en la sociedad de la información, utilizar la red para la difusión de materiales educa-

tivos y para la formación del profesorado y acercar la Administración educativa a los centros docentes, abriendo vías de comunicación nuevas y ágiles que conecten a la administración, los profesores, los alumnos y las familias. Averroes se está implantando en Centros de Infantil, Primaria, Adultos y Enseñanzas Especiales, en Centros de Secundaria y en Centros de Profesorado, cubriendo diferentes necesidades en cada uno de estos lugares: para los profesores servirá para consultar información profesional

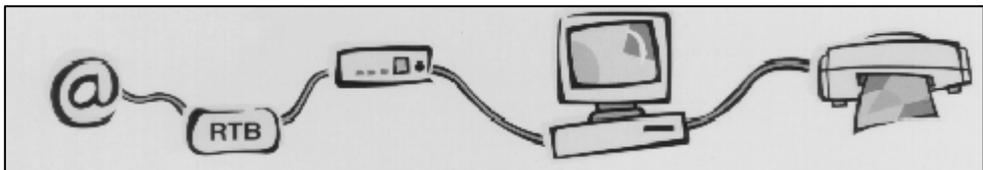


(convocatorias, legislación, concursos), para participar en proyectos educativos europeos conjuntos, para compartir experiencias, ideas e informaciones, etc. Para los alumnos se utilizará para practicar idiomas, descubrir otras culturas y para acceder a la búsqueda de información en la www, la más extensa, variada y completa enciclopedia actual. Los centros educativos podrán utilizar Averroes para exponer

sus planes de centro y para facilitar el entendimiento entre los diversos sectores de la comunidad educativa.

El servidor web Averroes facilita información actualizada sobre convocatorias y actividades, las páginas web de los centros integrados en Averroes, programas educativos y utilidades, materiales curriculares y de apoyo (normativa, orientaciones...), etc.

Para conectar con Averroes, es necesario entrar en: <http://averroes.cec.junta-andalucia.es>.



Plataformas

Redacción/J.I.A.G.

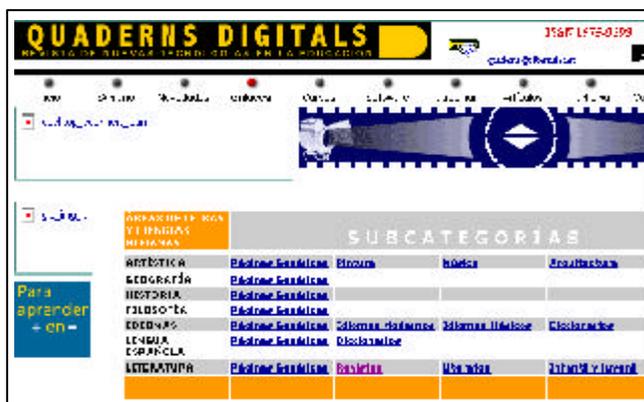


La revista Quaders Digital revista electrónica de Nuevas Tecnologías sobre la educación Quaders Digital nace en 1996 siendo, hoy por hoy, una de las primeras publicaciones electrónicas dedicada al campo de las nuevas tecnologías en la educación. De periodicidad bimestral, a lo largo de sus 25 artículos publicados por diferentes profesionales de la educación, se aportan reflexiones y experiencias que ayudan a afrontar el reto

de incorporar las nuevas tecnologías en nuestras escuelas, junto a trabajos sobre la implicación sociológica de Internet en nuestras vidas. Además encontrarán novedades de productos, una base de datos de programas educativos, enlaces educativos y una serie de cursos todos visibles en la página web de Quaders, entre ellos destacan los cursos de Logo, Neobook, Authorware, Introducción a Internet, a los que se sumarán a lo largo del año nuevos manuales. Quaders Digital pretende ser un foro de intercambio en las nuevas tecnologías para que los profesores saquen el máximo partido a los ordenadores y a los nuevos medios. Como novedad se encuentra el nuevo buscador integrado en Quaders Digital, fruto de la colaboración entre MasEducativa y Quaders Digital. La base de datos de recursos educativos está formada por alrededor de 3.200

urls referidas a aspectos educativos o culturales de interés para profesores, alumnos o padres. Para búsquedas específicas se recomienda el uso del formulario típico con caja, pero para facilitar la búsqueda cuando se desean encontrar enlaces más genéricos se han clasificado, con acceso a través de un menú de categorías: áreas curriculares, niveles educativos y otras de interés para el visitante (como *software*, librerías, apuntes, documentos, sindicatos...).

Cada una de las urls presenta varias líneas de comentarios en los que se han tratado de eliminar las típicas descripciones sobreal valoradas o erróneas que los motores de búsqueda típicos incluyen, y que nos hacen perder tanto el tiempo; objetivo que se consigue visitando una a una cada petición de alta para cotejar los datos que nos envían los creadores de contenidos con la realidad que se publica, aceptando, corrigiendo o rechazando en cada caso particular. En definitiva, esta base de datos pretende competir en calidad –aunque cada vez es más considerable su cantidad–, respecto a los simples almacenes de datos de otros motores. En este sentido, Quaders Digital & MasEducativa están ofreciendo un buen servicio educativo. Su dirección: <http://www.quadersdigitals.net/html/enlaces.htm>

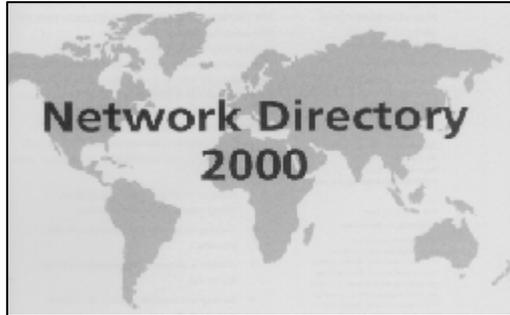


Plataformas

J. Ignacio Aguaded Gómez

Directorio internacional de la UNESCO de investigadores sobre comunicación, violencia y niños

El Grupo de Investigación Internacional de la UNESCO para los estudios de la violencia en los medios de comunicación, especialmente en el ámbito de las audiencias infantiles y juveniles con sede en la Göteborg University de Estocolmo (Suecia) acaba de publicar recientemente su directorio mundial de expertos en este ámbito de investigación, recogiendo los datos de varios centenares de investigadores de los cinco continentes preocupados por el impacto de los medios de comunicación en los niños y adolescentes en el ámbito específico de la violencia.



Este centro de investigación viene desarrollando en los últimos años una intensa labor en el fomento de los estudios e investigaciones a nivel internacional. Así hay que destacar sus informes periódicos publicados en torno a la violencia en los medios, la regulación a través de códigos éticos, etc: su publicación periódica «News from ICCVOS (International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen) y sus informes internacionales «Children and Media». Para contactar: Nordicom. Göteborg University. E-mail: nordicom@nordicom.gu.se.

Este centro de investigación viene desarrollando en los últimos años una intensa labor en el fomento de los estudios e investigaciones a nivel internacional. Así hay que destacar sus informes periódicos publicados en torno a la violencia en los medios, la regulación a través de códigos éticos, etc: su publicación periódica «News from ICCVOS (International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen) y sus informes internacionales «Children and Media». Para contactar: Nordicom. Göteborg University. E-mail: nordicom@nordicom.gu.se.

La empresa BiblioTech, situada en Londres, una de las firmas de Internet con más rápido crecimiento en los últimos tiempos, presenta un nuevo concepto para las escuelas a través de su servicio schoolmaster.net. Se trata de un espacio interactivo multilingüe y gratuito diseñado especialmente para colegios y sus miembros: profesores, alumnos y familias. Miles de estudiantes y sus familias alrededor del mundo ya han entrado a formar parte de este servicio gratuito. La empresa anunció el 4 de enero del presente año que actualmente cuentan con 1.500 colegios provenientes de 38 diferentes países, convirtiéndose la comunidad educativa más grande del mundo. Schoolmaster ofrece



ce a los colegios las herramientas y los recursos necesarios para que la utilización de la red como

instrumento de aprendizaje sea eficaz y divertida así como para conseguir que los centros tengan éxito en el mundo moderno. El servicio ofrece recursos repartidos en tres áreas: recursos personales: tales como las cuentas de correo electrónico, agenda/diario personalizada, creación de una página web individualizada; recursos para el grupo: salas de charla y de debate, «amigos por la red», revistas interactivas según las edades del público, la agenda/diario del centro y una base de datos; y recursos globales: buscadores de información...

Plataformas

Francisco CasadoMaestre

Entre las muchas formas de canalizar las inquietudes de la comunidad educativa de un centro, se encuentra la creación de un medio de comunicación a través del cual profesores, alumnos y padres puedan manifestar sus opiniones e inquietudes, publicar investigaciones, informar sobre temas de interés, etc. Así nace *El LápiZ*, periódico escolar del C.P. «Santo Domingo» de Madrid. La idea surgió de un grupo de profesores que coordinan contenidos, sugieren temas y sobre todo cuidan que estén presentes siempre los objetivos del proyecto. Así pretende ser un medio de análisis y de interpretación de la realidad, tanto escolar como del entorno; posibilitando la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa; y ser el instrumento a través del cual el centro se abre, resaltando los aspectos positivos de la comunidad, conociendo mejor el entorno y permitiendo que se pueda indagar las inquietudes literarias, cien-



tíficas, culturales o de opinión de cualquier miembro. El periódico ha ido mejorando, desde la propia experiencia y la reflexión. Su número tercero, con una tirada de 2.000 ejemplares, ha sido galardonado por el Ayun-

tamiento de Madrid. El diseño del periódico tiene una línea actual, en blanco y negro, incluyendo publicidad. La paginación oscila entre 28 y 24 páginas, teniendo una periodicidad de dos números en el curso. Su estructura se desglosa en las siguientes secciones: Opinión, Colaboraciones, Investigación escolar/Rincón educativo, Mi Colegio: Los peques- Primaria-Secundaria, El barrio, Rincón musical y artístico, Deporte, Ocio y tiempo libre y Última página. Para más información contactar con Antonio Cabrera Merchán, director del C.P. «Santo Domingo» c/ San Feliú de Guixols, nº7, 28028 Madrid, o al teléfono 91-7785293.

El Museo de las Ciencias de Valencia ha creado el proyecto de «Taller Sociedad-Ciencia-Tecnología», con el objeto de atraer actividades de alto interés y calidad, relacionadas con la cultura de la innovación y sus implicaciones en la educación, facilitando la intervención en la comunicación social de la ciencia, así como en el debate y la evaluación social en torno a los desarrollos tecnológicos en curso.

El Museo de las Ciencias, que ha comenzado sus actividades en este año, coincidiendo con el nuevo milenio, estará integrado por un gran complejo museográfico interactivo con los últimos avances tecnológicos en divulgación científica y cultural, además de un centro servidor de información o museo virtual, sede permanente de importantes proyectos educativos; y un lugar de dinamización social, de estudio, debate y divulgación de las grandes cuestiones que plantean los progresos de las ciencias y las



tecnologías y de sus implicaciones sociales.

El taller pretende estar a la altura de los tiempos, enriqueciendo la oferta de ocio eficaz y creativo, dinamizando el Sistema educativo de la propia Comunidad Valenciana, y promoviendo la cultura científico-técnica del siglo XXI, la cultura y comunicación social y el conocimiento. El debate público y las relaciones entre sociedad, ciencia y tecnología son una demanda cultural de nuestro

tiempo, necesaria para la creación y difusión de conocimientos transdisciplinares y la adquisición de una dimensión ética y democrática que permita estudiar los avances científico-técnicos.

Para mayor información contactar con Taller Sociedad-Ciencia-Tecnología, Museo de las Ciencias, Ciudad de las Artes y de las Ciencias, Avda. Instituto Obrero s/n 46013 Valencia, o al tel. 96-3342404, fax 963953788, o al e-mail: sct@cac.es.

Plataformas

Manuel Monescillo Palomo

Este website ha sido elaborado por el profesor Manuel Area de la Universidad de la Laguna (Tenerife), con el ob-

jeto de ofrecer un curso de doctorado a través de la red. El web está organizado en cinco grandes secciones: 1) «Temas de estudio», la sección principal. En la que se encuentra la propuesta pedagógica para aprender los conocimientos del curso con una propuesta metodológica basada en la actividad del alumno. 2) «Evaluación» es la sección en la que se indica cuáles son los trabajos a realizar. 3) «Biblioteca» es una sección en la que se ofrece un listado de documentos y textos electrónicos. 4) «Conexiones» es una

Curso de Doctorado
**EDUCACIÓN Y SOCIEDAD DE LA
 INFORMACIÓN**
 Aplicaciones Educativas de Internet

www.ull.es/departamentos/didinv/tecnologiaeducativa/doctorado1/welcome.htm

sección desde donde se puede navegar y consultar otros webs de Internet que pueden ser útiles para este curso. 5) «Programa» es la sección

en la que se encuentra la planificación docente (objetivos, contenidos, metodología y evaluación) del curso. Esta versión electrónica pretende ofrecer un material didáctico *on line* que permita al alumnado estudiar y desarrollar el curso desde su casa combinando actividades de enseñanza presenciales y a distancia. Otra razón aludida por el profesor es la necesidad de ejemplificar en la práctica una aplicación didáctica o pedagógica de Internet. El material electrónico está concebido para que se aprenda de forma activa.



Universidad de Sevilla
 Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías
 Avda. Porvenir, 27. 41013 Sevilla
 Tfno.: 95 4629131 - Fax 95 4622467

Apuntes

¿Qué sucederá...

Comentario de «El fin de los tiempos» de S. Jay Gould



Apuntes

... dentro de medio siglo?

Textos de Enrique Martínez-Salanova; ilustraciones de Pablo Martínez-Salanova



Publicaciones

R e s e ñ a s

M^a Amor Pérez Rodríguez

Dentro de la colección «Papeles de Comunicación», Paidós nos ofrece con este título una brillante aportación para el estudio de la televisión como medio e instrumento definidor de la sociedad en la que vivimos. El autor, con una amplia experiencia en este ámbito de trabajo, nos plantea una reflexión sobre el medio televisivo fundamentada en investigaciones realizadas en numerosos países, que trasciende los datos científicos y estadísticos.

Precisamente esto es lo que el texto que nos ocupa persigue, llegar a los usuarios de la televisión y educar su «competencia televisiva». Desde esta perspectiva se insiste en la necesidad de profundizar socialmente en la trascendencia de la comunicación de este medio, en su impacto, sus audiencias, especialmente infantiles y juveniles, además de lo que consideramos el mayor acierto en esta publicación, el tratamiento de las difíciles relaciones entre la educación y la televisión.

La formación del telespectador se sitúa como un eje básico para entender y comprender la televisión y para convivir con ella de forma crítica, sin renunciar a su dimensión lúdica.

La primera parte analiza los entornos que tienen una responsabilidad directa para que se desarrolle una adecuada relación con el medio: familiar, profesional, etc. Se recoge la importancia de esas mediaciones además de las corrientes de investigación que han trabajado la televisión y la comunicación familiar, las claves para una

educación de la recepción televisiva en familia y algunos programas que enseñan a consumir el medio en el contexto familiar.

El segundo bloque se centra en la explotación didáctica de la televisión. Se trata de plantear el medio como auxiliar didáctico, objeto de estudio y lenguaje de expresión y sobre todo utilizar una metodología innovadora que dinamice la actividad educativa. También se nos muestran aquí experiencias e investigaciones de análisis crítico y usos disciplinares o interdisciplinares de la televisión.

Finalmente la tercera parte se ocupa de la educación de los telespectadores: la «competencia televisiva».

El libro aún extraordinariamente la reflexión teórica de las más impor-

tantas aportaciones de la literatura científica de los últimos años, en una revisión exhaustiva de la misma, además de la exposición de algunas experiencias y aportaciones prácticas que son muy clarificadoras.



- *Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva*
- José Ignacio Aguaded
- Barcelona, Paidós, 1999; 356 págs.

Publicaciones

R e s e ñ a s

M^a Dolores Guzmán Franco

Uno de los grandes retos de la educación actual es formar ciudadanos críticos y reflexivos en el consumo de los lenguajes mediales, a la vez que emisores creativos, utilizando los lenguajes icónicos que a lo largo del siglo XX han sido los que han sustentado los discursos de los medios tradicionales de información de masas: prensa, radio y televisión.

Este planteamiento será más válido aún en la sociedad futura cuando la imagen virtual, sin referente en el mundo sensible, fomente la pasividad de unas audiencias que ya no sepan colocar el fiel de la balanza entre lo que es realidad y lo que es pura estrategia de la ilusión.

El recurso videográfico que aquí reseñamos se propone ser un material de apoyo para los alumnos de la UNED en diversas asignaturas así como para el profesorado en general de todos los niveles educativos.

Durante algo más de 30 minutos se intentan dar pistas sobre la utilización y explotación didáctica de los medios.

Acompaña al soporte vídeo una guía didáctica que presenta ciertos errores tipográficos así como una sintaxis en algunos puntos algo confusa. Este material impreso no ha tenido la misma depuración técnica que la realización en vídeo que, sin

ser brillante, cumple eficazmente su labor.

Medios de comunicación en la enseñanza se estructura en cuatro partes bien diferenciadas: una primera parte de fundamentación teórica donde se sientan las bases de un modelo de profesorado; una segunda y la más extensa dedicada a la prensa; una tercera, a la radio y la cuarta, a la televisión.

Una primera nota que llama la atención es el protagonismo que se le ha dado a la prensa. Sevillano hace un balance de las distintas opciones presentadas y nos recuerda la importancia crucial que tienen los medios en la sociedad contemporánea y las razones por las cuales deben integrarse en el currículum las temáticas mediales.

Medios de comunicación en la enseñanza propone unas secuencias óptimas de enseñanza y aprendizaje de y con medios, sin olvidar la ingente cantidad de variables que intervienen en un proceso como el educativo, porque ya, a estas alturas, resulta evidente que ni los medios ni los recursos tienen la bondad intrínseca de hacer una

escuela más activa ni más moderna pedagógicamente hablando. Consideramos que esta producción es una opción válida como recurso didáctico para abordar la enseñanza y el aprendizaje de y con medios.



- *Medios de comunicación en la enseñanza*
- M^a Luisa Sevillano y Donaciano Bartolomé
- Madrid, UNED
- Vídeo didáctico de 33 minutos

Publicaciones

R e s e ñ a s

Ramón Ignacio Correa García

Nuestra sociedad, tan apegada al maniqueísmo superficial de moros y cristianos, de puros e impuros, de blancos y negros... no es capaz en muchas ocasiones de sustraerse a tan peligrosa dicotomía simplificadora de la realidad y es incapaz de reconocer que existe lo mozárabe, lo híbrido o lo mulato... Suele entonces acontecer que se ensalza lo «políticamente correcto» en detrimento de su antónimo que se hunde en la ignominia.

El mundo de la educación no es ajeno a estas veleidades sociológicas. Así en una pujante sociedad de la información comenzamos a denostar al libro como recurso didáctico tradicional en la transmisión de los saberes escolares. Y lo hacemos en beneficio de los nuevos entornos multimedia que precocizan una nueva arquitectura del conocimiento.

Pero todo es relativo. No hemos aequilibrado aún el beneficio pedagógico que supone una interacción de medios en distintos soportes. Y ése es el caso que nos ocupa. Uno de los lenguajes mediales más integrados en el currículum ha sido el lenguaje de la prensa que ha tenido diversos programas de actuación tanto a nivel de Comunidad Autónoma como de Gobierno.

El Cd-Rom *Taller de Prensa* de Ediciones Bromera es un material curricular que se presenta también en soporte escrito. Se trata de una completísima gama de materiales complementarios y de ampliación precedidos de una descripción general del proyecto editorial y de una guía didáctica.

Estos recursos complementarios y de ampliación se agrupan en torno a siete núcleos temáticos: Historia y evolución de la prensa; el suceso a la noticia; géneros informativos; géneros interpretativos y de opinión;

géneros gráficos; la publicidad en la prensa escrita; y un proyecto: hagamos nuestro periódico.

A partir de ahí encontramos unas fuentes de información casi inagotables: textos y debates en la Red, páginas electrónicas de revistas y diarios... y unos enlaces que nos catapultan y nos incitan a la búsqueda de más argumentos que dan forma a este *Taller de Prensa* que nos parece un recurso inestimable a la hora de abordar

el análisis crítico y creativo del lenguaje escrito e icónico del denominado Cuarto Poder.

A demás—como ya hemos dicho—esta versión electrónica complementa al material impreso de clase de los alumnos, con lo que se conjuga el soporte escrito con el digital, introduciéndonos en la escuela del futuro, en que ambos soportes convivirán simultáneamente.



- *Taller de prensa para ESO*
- *Ricard Fuentes, L. Miquel Segrelles y otros*
- *Valencia, Bromera, 1999*
- *Edición electrónica en CD*

Publicaciones

R e s e ñ a s

Mª Amor Pérez Rodríguez

La mujer invisible esboza esa otra mirada, disidente y crítica para con los medios, que sería fundamental para la construcción del pensamiento en los años venideros. La mujer que es sujeto, objeto y destinataria de los mensa-

jes publicitarios no tiene nada que ver con los cambios que a bombo y platillo se ponderan y se ostentan como bandera de la liberación o del feminismo. Se transmiten imágenes de la mujer ancladas en esquemas tradicionales, a menudo denigrantes, con roles inferiores o supeditados a los hombres, preocupadas por la apariencia, por gustar, que son reclamo y objeto de deseo. Este tratamiento que es claramente discriminatorio, no ayuda a modificar hábitos, actitudes, costumbres y comportamientos, más bien estabiliza concepciones y anquilosa barreras. Frente a la cómoda actitud de admitir que ha de ser así porque la publicidad tiene que vender, también es posible que desde la publicidad y desde los medios se puedan ir proponiendo cambios, que desde el lenguaje hasta la utilización de imágenes y roles admitan que soplan algunos vientos favorables a la adopción de nuevas claves de pensamiento y comportamiento en cuanto al papel de las mujeres.

La mujer invisible ofrece un trabajo exhaustivo y realista, crítico y audaz desde la perspectiva de la contradicción que suponen unos mensajes publicitarios que perpetúan valores culturales y sociales en clara oposición a los que se defienden en las constituciones y en los foros políticos y sociales, como conquistas de pensamiento o claves

de nuestra época. Defendemos la coeducación, la igualdad, la libertad, la tolerancia, la dignidad y compramos y vivimos según los tópicos, tipos y sistemas de vida que la publicidad nos marca.

«Aula Media» es una colección que el Grupo Comunicar inicia con una clara apuesta por una educación más activa, crítica, combativa e investigadora desde y con los medios. *La mujer invisible* es sin duda un ejemplo extraordinario en esa línea de trabajo. Un texto ameno, perfectamente estructurado, con un planteamiento didáctico novedoso entorno a los usos, lenguajes y códigos publicitarios que condicionan nuestra construcción social y nuestra percepción del mundo. Su recorrido por casi dos centenares de

imágenes publicitarias nos descubre de manera absolutamente impecable el entramado ideológico y persuasivo de la publicidad y la imagen invisible de la mujer en este medio tan poderoso e influyente.



- *La mujer invisible*
- R. Correa, M.D. Guzmán y J.I. Aguaded
- Huelva, Grupo Comunicar, 2000
- 192 págs.

Publicaciones

R e s e ñ a s

J. Ignacio Aguaded Gómez

Los recursos audiovisuales para la enseñanza siguen siendo una asignatura pendiente de nuestro Sistema educativo. Si bien la producción ha crecido formidablemente en los últimos años, no siempre los docentes que quieren contar con

un soporte audiovisual de calidad en sus clases como recursos didácticos pueden contar con los mismos en el mercado comercial. Por ello se agradece sobremedida que docentes expertos en el ámbito audiovisual se sumerjan en la apasionante tarea de trasvasar sus conocimientos didácticos al ámbito de lo audiovisual, ofreciendo a sus colegas propuestas prácticas en formato vídeo para usar en sus aulas.

Éste es el caso que nos ocupa, donde un grupo de expertos en la Geografía, coordinados por el doctor Ángel Luis Vera, catedrático de Instituto y miembro del Grupo Comunicar, se han aventurado a elaborar un ambicioso proyecto que pretende rellenar un vacío existente en cuanto a materiales didácticos sobre Geografía de Andalucía, la comunidad autónoma más extensa del Estado Español.

Con el sugerente subtítulo de «Un medio natural y un territorio para vivir y aprender», los autores de esta colección de dieciséis vídeos se sumergen en el apasionante mundo de describir, en lenguaje comprensible para los estudiantes de Bachi-

lterato, este complejo y variado territorio que abarca desde el Cabo de Gata por el Este hasta la desembocadura del Guadiana por el Oeste.

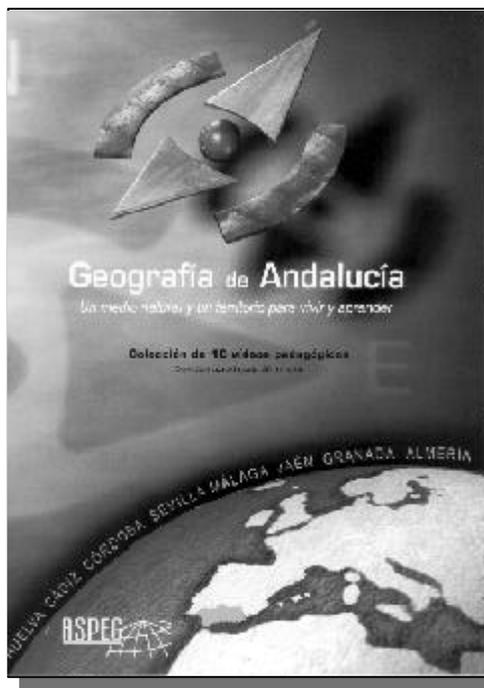
Con una perspectiva novedosa, amena y completa, esta colección de cintas de vídeo permite a profesores y alumnos de estos niveles tener una visión más integral de esta disciplina curricular, con el

apoyo de cientos de imágenes en movimiento, tomadas muchas de ellas desde planos aéreos que enriquecen la perspectiva de una ciencia con tanto dinamismo y ángulos como la que analizamos.

Las dieciséis cintas, con una duración de entre 25 y 30 minutos cada una de ellas, abordan diferentes temas geográficos andaluces, permitiendo un conocimiento extremadamente completo de la morfología geográfica de esta Comunidad: el marco geográfico, la formación de la identidad, el medio físico, los condicionantes físicos al desarrollo humano, los ríos y las aguas, los recursos naturales y la problemática ambiental, el medio humano, las ciudades y el urbanismo, las actividades económicas, así como el papel de Andalucía en el mundo actual... son algunos de los temas tratados al tiempo con profundo rigor científico y un

didactismo que permite valorar la obra como una síntesis magistral entre contenidos y planteamiento pedagógico.

Los vídeos se acompañan de cuadernos de actividades como guías didácticas. Distribución y pedidos: Aspeg. 95-4354269/4357113.



- **Geografía de Andalucía**
- **Ángel Luis Vera (Dirección pedagógica)**
- **Sevilla, Aspeg**
- **16 Vídeos didácticos**

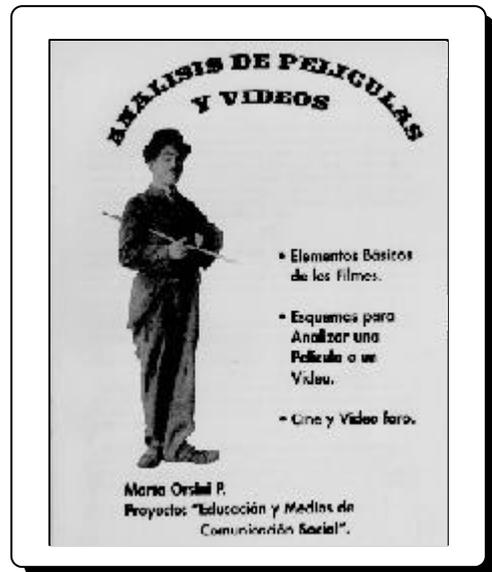
Publicaciones

R e s e ñ a s

Marina Chacón Sánchez



- **La mirada cautiva. Formas de ver en el cine contemporáneo**
- **J.M. Company y J.J. Marzal**
- **Generalitat Valenciana, 1999; 172 págs.**



- **Análisis de películas y vídeos**
- **Marta Orsini**
- **Cochabamba (Bolivia), 1999**
- **14 págs.**

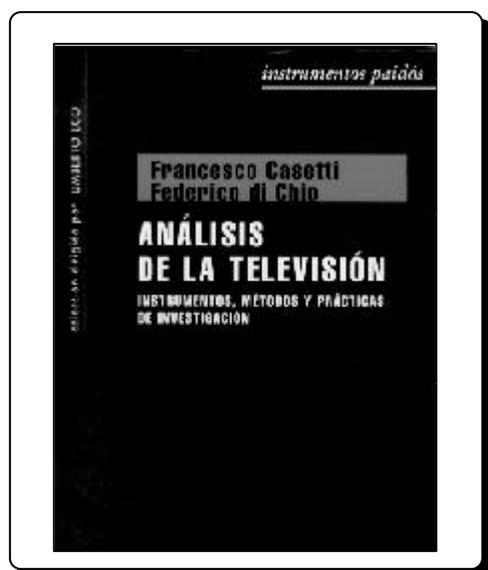
Con una extensa lista de títulos cinematográficos, los autores de este libro proponen enseñar a ver cine haciendo un recorrido por las películas más significativas de este arte contemporáneo. El documento consta de dos partes. La primera, «Regresos(s) del eterno ayer: del clasicismo cinematográfico a las escrituras de la modernidad» hace un breve recorrido por la historia del cine, desde sus comienzos, a finales del siglo pasado, hasta la actualidad, con el cine de acción contemporáneo y sus formas de cautivar. La segunda parte, llamada «Desplazamientos de la mirada», se divide en varios bloques: «La mirada del viajero», donde se analiza el cine de Wenders y Barrio; «La mirada de/hacia lo cotidiano», con un estudio del minimalismo narrativo; así como otros bloques como «Fingimientos y ocultaciones de la mirada», «Principio y fin: un centenario...».

Esta guía que reseñamos es reflejo del proyecto «Educación y Medios de Comunicación Social», dirigido a aprender a consumir de una forma crítica los medios de comunicación y desarrollado en Cochabamba (Bolivia) por los profesores Gregorio Iriarte y Marta Orsini. Tanto la guía como el proyecto en sí no están enfocados a un grupo de edad en concreto, sino tanto a niños, como a jóvenes y adultos. De forma clara y sencilla se pretende con estos materiales mostrar los diferentes tipos de planos, proponiéndose una serie de pasos a seguir para la realización del análisis de las películas en sus dos formatos más usuales: la gran pantalla y el vídeo. Por último, se expone un esquema a seguir en la realización de foro-debate como estrategia para analizar y profundizar en los mensajes fílmicos en diferentes contextos de aprendizaje.

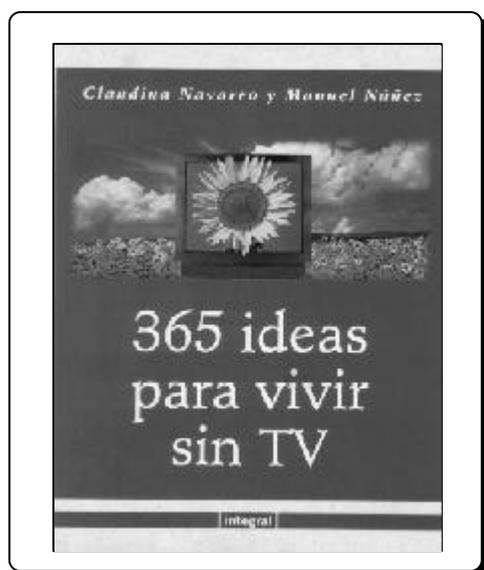
Publicaciones

R e s e ñ a s

M^a Carmen Millán Romero



- **Análisis de la televisión. Instrumentos, métodos y prácticas de investigación**
- **F. Casetti y F. Di Chio**
- **Barcelona, Paidós, 1999; 384 págs.**



- **365 ideas para vivir sin televisión**
- **C. Navarro y M. Nuñez**
- **Barcelona, Integral, 1998**
- **432 págs.**

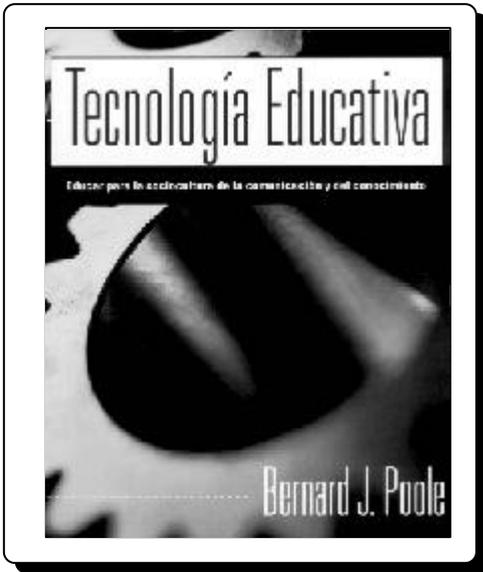
Este libro ha querido recoger una síntesis de los principales modos de analizar la televisión. No ha sido tarea fácil debido a la complejidad del tema, que aún constituyendo un centro de continuos estudios, resulta un objeto (la televisión) con diferentes caras que puede emplearse para diversas causas (económica, cultural...). Son más de treinta tipos de técnicas de análisis las que se ofrecen, como el audímetro y el estudio etnográfico, pasando por métodos de investigación con larga tradición, como el análisis de contenido o el análisis de motivaciones. Estos análisis favorecen que el fenómeno televisivo se conozca más a fondo, aunque a veces generan guerras entre canales, orientaciones políticas... En definitiva, el libro pretende ayudarnos a conocer mejor lo que está detrás de la pantalla televisiva e intentar que algunos rasgos se vuelvan más familiares.

Haciendo un balance acerca de las actividades que realizamos a lo largo de nuestra vida, son trece años la media que pasamos ante la televisión. Las 365 ideas que sugiere este texto tienen como pretexto el olvidar este aparato que nos engancha diariamente de una forma automática; con ellas, se podrán descubrir sentimientos y experiencias emocionantes que compartiremos con los que nos rodean, además de dejar de lado consecuencias tan negativas como el aislamiento, la pasividad... Este libro-terapia resultará muy útil para aquellos que quieran superar esta dependencia de este medio de «incomunicación». Para superar la adicción televisiva se recomiendan ideas muy creativas que acercan a la realidad y que mejoran la salud. Al final del libro se indican algunas obras e instituciones de referencia por si se quiere profundizar en algunas de las propuestas.

Publicaciones

R e s e ñ a s

Francisco Casado Maestre



- **Tecnología Educativa**
- **Bernard Poole**
- **Madrid, Mc Graw Hill, 1999**
- **390 págs.**



- **Enseñanza-aprendizaje con medios de comunicación y nuevas tecnologías**
- **Madrid, UNED, 1998**
- **416 págs.**

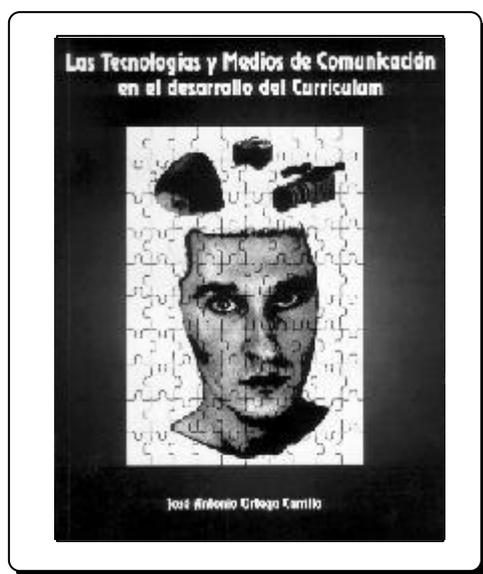
En la década de los noventa, y sobre todo a las puertas del nuevo milenio, el ordenador impone una transformación sin precedentes en todos los ámbitos de la actividad humana. El fenómeno de la digitalización, que se concreta y se representa en el ordenador, transforma a muchos niveles nuestra relación con el medio y con los demás. En *Tecnología Educativa* se nos plantea cómo educar para la sociocultura de la comunicación y del conocimiento, tratando la informatización del entorno educativo. Esta obra está especialmente concebida para estudiantes y formadores de Ciencias de la Educación y en general para todos aquellos profesionales de la Pedagogía, ya que expone de manera sistemática y completa el fenómeno de la informatización de la enseñanza, el *hardware* y el *software*, el multimedia, las comunicaciones...

Hoy día ante la gran cantidad de medios de comunicación que nos rodea, y sobre todo ante las nuevas tecnologías, que se van implantando a un ritmo frenético a través de las autopistas de la información, como educadores no debemos quedarnos pasivos. Este texto se encuadra dentro del proyecto Educación Permanente de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, para introducir a los profesionales de la educación en los medios de comunicación y las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Nos presentan los distintos medios de comunicación, desde la prensa escrita y el vídeo, hasta las nuevas tecnologías, el ordenador e Internet en sus aplicaciones para la educación. El contenido de la publicación se estructura en seis capítulos con amplios contenidos teóricos y prácticos sobre los distintos medios de comunicación.

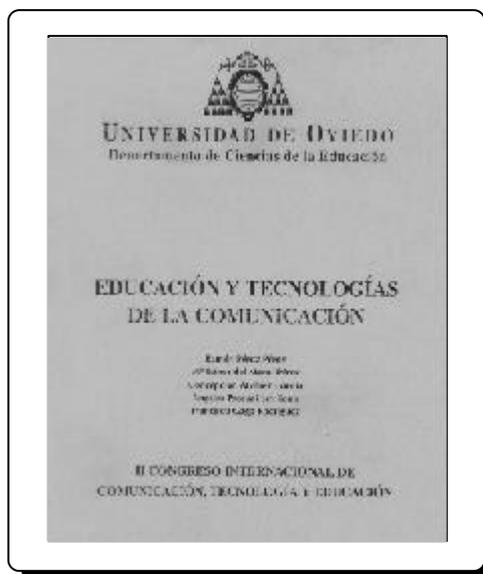
Publicaciones

R e s e ñ a s

Francisco CasadoMaestre



- Las tecnologías y medios de comunicación en el desarrollo del currículum
- Granada, Grupo Editorial Universitario
- 1999; 186 págs.



- Educación y Tecnologías de la Comunicación
- R. Pérez y otros
- Oviedo, Universidad, 1998; 510 págs.

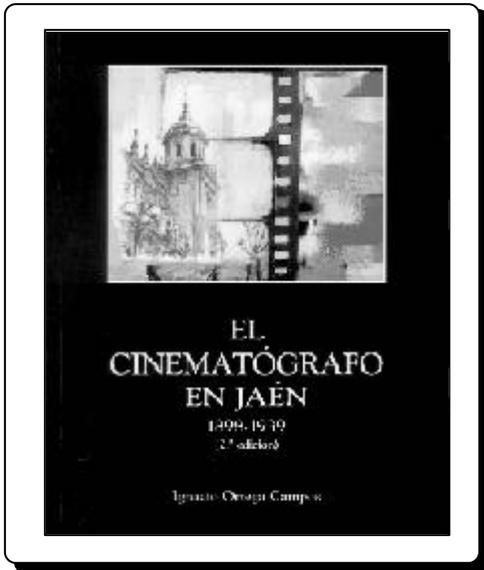
Este trabajo presenta una investigación comparada, en la que se pretende detectar los conocimientos que posee el profesorado relacionados con las tecnologías de la información, así como indagar sobre la frecuencia y modalidades de integración curricular de los medios de comunicación y las tecnologías audiovisuales, en los centros públicos de distintos niveles educativos de dos comarcas granadinas, con altos contrastes y diferencias socioeconómicas y culturales. Nos brinda este trabajo el fruto de cuatro años de investigación paciente y rigurosa en los que se ha visitado la totalidad de los centros públicos de enseñanza de ambas comarcas para encuestar a su profesorado. La estructura de la publicación se desarrolla en seis capítulos. En la publicación han colaborado el Grupo Comunicar, Centro UNESCO de Andalucía y la fundación Genesian.

Este texto, que recoge las actas del II Congreso Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación, celebrado en Oviedo a finales de 1998, recopila estudios de profesionales de la educación que trabajan en Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación. Se presentan por ello, en este texto, más de cincuenta trabajos en los que se analiza y reflexiona sobre experiencias en torno a este campo. El libro está estructurado en cuatro bloques: conferencias, paneles y mesas redondas, talleres y comunicaciones. Entre las conferencias destacan «La escuela del futuro: situaciones y programas»; «La innovación en el aprendizaje con medios. Nuevas bases teóricas y nuevas tecnologías»; «Usos e integración de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías en el currículum»; «La integración de los multimedia en las didácticas especiales», etc.

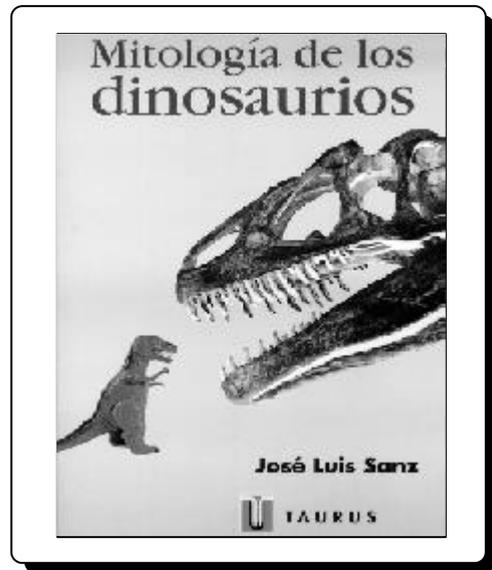
Publicaciones

R e s e ñ a s

Enrique Martínez-Salanova Sánchez



- El cinematógrafo en Jaén. 1898-1939
- Ignacio Ortega Campos
- Jaén, Unicaja, 1998
- 199 págs.



- Mitología de los dinosaurios
- José Luis Sanz
- Madrid, Taurus, 1999
- 208 págs.

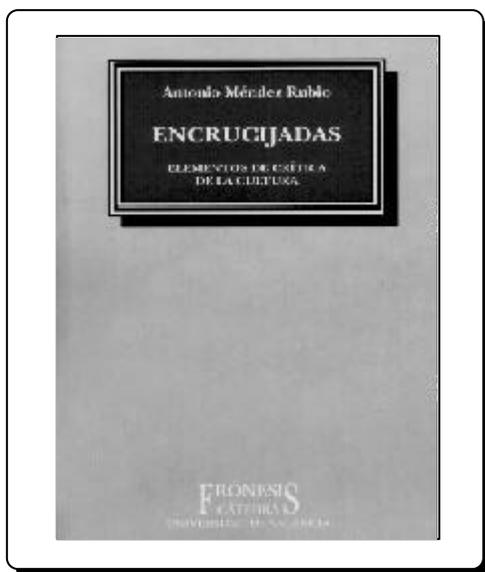
Este texto es algo más que un libro de investigación, a la que el autor ha dedicado todos los medios humanos que posee y para la que se ha encontrado con la dificultad de la escasez de documentos y archivos. El autor ha utilizado cuanta reseña, programa, recorte periodístico, fotografía o recuerdo ha encontrado, para presentarnos un interesante trabajo repleto de datos, añoranzas, grafismos, y carteles de cine que nos acerca a los primeros años del cinematógrafo en nuestro país y en concreto a una provincia como Jaén. Un gran cariño, tal vez una afición desmedida, al cine por parte del autor, maestro y miembro del Grupo Comunicar, ha dejado en manos de cinéfilos, historiadores, amantes del séptimo arte y educadores, esta pequeña muestra de un gran medio de comunicación de masas. El prólogo del libro es de Fernando Méndez-Leite, director de la Escuela de Cine de Madrid.

Este libro es un texto didáctico. El autor, uno de los paleontólogos españoles más conocidos, es además especial cinéfilo y ha realizado en este ensayo el importante trabajo de conectar la paleontología, en concreto el mundo de los dinosaurios, a los medios de comunicación. Chistes, recortes de prensa, logotipos publicitarios, folletos, novelas, y el cine, son aunados para promover el conocimiento de los dinosaurios y estudiar la adicción que ha creado en el mundo. Desde películas de dibujos animados hasta las últimas producciones; desde los primeros filmes hasta la utilización de los últimos avances científicos y las nuevas tecnologías son aplicados para hacer un recorrido tanto por el mundo de los dinosaurios como por el de los medios de comunicación, analizando al mismo tiempo los últimos descubrimientos científicos.

Publicaciones

R e s e ñ a s

Tomás Pedroso Herrera



- **Encrucijadas. Elementos de crítica de la cultura**
- **A. Méndez Rubio**
- **Madrid, Cátedra, 1997; 285 págs.**

- **Ética y periodismo**
- **H. Aznar**
- **Barcelona, Paidós, 1999**
- **350 págs.**

El autor del libro en unas palabras preliminares expone meridianamente cuáles son sus intenciones: «El estudio que viene a continuación quiere empezar planteando algunos aspectos básicos para, partiendo de una consideración de la cultura como práctica social, entrar a discutir las relaciones entre cultura y poder». El texto se divide en cuatro densos capítulos en los que se acerca el autor a las nociones más comunes de cultura, realizando una delimitación exhaustiva del concepto de cultura popular y ahondando en la idea de cultura como bien mercantil. Por último, al final se reflexiona sobre las relaciones entre cultura y democracia. Este denso libro presenta su mejor acierto en que nos encontramos ante una nueva aportación al intenso y vasto debate sobre, citando al autor, «la participación y la libertad en nuestras sociedades supuestamente democráticas».

En la sociedad actual el peso y la influencia de los diferentes medios de comunicación es cada vez mayor. Por eso se ha de insistir en la necesidad de su uso responsable, lo cual no debe suponer en ningún momento una merma de la cota de libertad de expresión alcanzada en la actualidad. «El disfrute de la libertad de los medios debe estar guiado por los valores de servicio a la sociedad que dieron origen a esa libertad». Para el uso responsable de los medios es necesaria la autorregulación, es decir, deben existir unos mecanismos e instrumentos que garanticen que la actuación del poder mediático se ajuste a las normas y valores deseados por la sociedad. Por ello deben fomentarse la formulación pública de normas éticas, de códigos deontológicos. En suma, un texto imprescindible para todo ciudadano preocupado por los medios.

Publicaciones

R e s e ñ a s

Tomás Pedroso Herrera



- **¿Participación social en los medios masivos?**
- **G. Daza Hernández (dir.)**
- **Medellín (Colombia), Universidad Pontificia Bolivariana, 1998; 316 págs.**



- **El estudio de las audiencias**
- **V. Nightingale**
- **Barcelona, Paidós, 1999**
- **270 págs.**

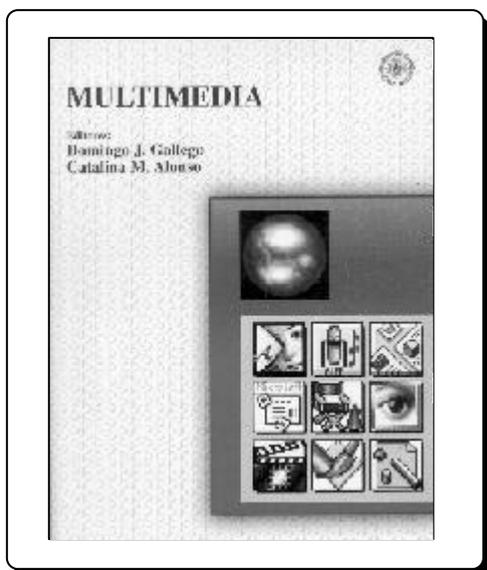
El incremento de información no supone una mejora en las condiciones de ésta: el aumento de medios de información no conlleva una mejor comunicación entre los ciudadanos. La clave para entender esta evidente paradoja se halla en que el exceso de información se traduce en realidad en desinformación. Para profundizar en esta línea, el presente libro ofrece un estudio realizado en cinco Universidades sobre el avance de la información en las estructuras sociales. Se ofrecen para ello encuestas y abundantes tablas de datos que sirven como apoyo para profundizar en la relación existente entre los medios de comunicación y sus función social. En definitiva, se recoge y se analiza un abundantísimo e interesante material de estudio que concluye que los medios de comunicación pueden crear conciencia de participación en los ciudadanos.

Los siete capítulos –que tienen como título «La perspectiva de la audiencia y la crítica de los medios de comunicación», «Codificación/ descodificación», «Conceptos clave y puntos de acuerdo alternativos», «La nueva fase sobre las investigaciones sobre la audiencia», «La transposición crítica», «Traducción cultural» y «Audiencia»– y la conclusión de este libro se centran en el análisis pormenorizado de las audiencias televisivas. El autor utiliza las más modernas técnicas para analizar las opiniones de las personas que ven la televisión. Para ello combina las entrevistas a los espectadores con el análisis textual de los programas. Especialmente interesante resulta el capítulo final de conclusiones en el que se expone las novedosas aportaciones de la Antropología y las Teorías del Texto y del Contexto.

Publicaciones

R e s e ñ a s

Susana Andivia Mérida



- **Multimedia**
- **D. Gallego y C. Alonso**
- **Madrid, UNED, 1999**
- **294 págs.**



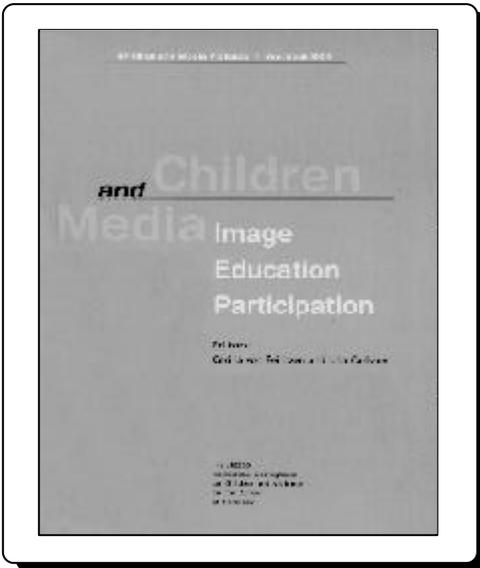
- **Internet en el aula**
- **Consejería de Educación (Ed.)**
- **Sevilla, Junta de Andalucía, 1998**
- **201 págs.**

Siendo conscientes de que el campo multimedia está en constante y rápida evolución es evidente que el tema goza, hoy por hoy, de una importancia capital dentro de multitud de ámbitos. El texto, redactado por profesores de la UNED y la Universidad Politécnica de Madrid, se detiene en este vocablo –multimedia– tan actual y relevante, recogiendo aspectos técnicos y prácticos. Se estructura en siete interesantes capítulos en los que los autores presentan, en primer lugar, una delimitación conceptual y un recorrido histórico por los sistemas multimedia tradicionales y finalmente analizan la importancia de éstos en el ámbito educativo. Además muestran herramientas y tecnologías básicas para que se pueda desarrollar un sistema multimedia y una guía metodológica para el diseño pedagógico del interfaz de navegación.

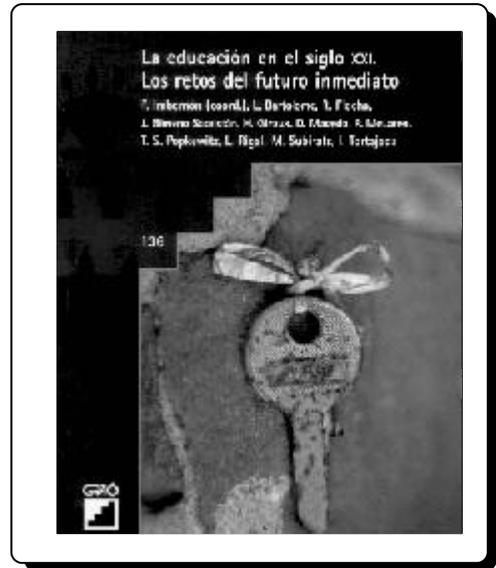
Reflexionar acerca de la influencia de los medios de comunicación e información en la vida de las nuevas generaciones es un importante reto al que la educación no puede renunciar, ya que no se puede ni se debe educar al margen de la realidad medial actual. De esta forma, el uso didáctico del ordenador y más concretamente de Internet en el proceso de enseñanza-aprendizaje no es sólo pausable sino del todo deseable. Esta publicación de la Junta de Andalucía trata de proporcionar un interesantísimo material para la formación del profesorado mediante un curso de autoformación sobre Internet descubriendo sus infinitas posibilidades pedagógicas y favoreciendo siempre el intercambio y difusión de experiencias y proyectos llevados a cabo por docentes en centros andaluces dirigidos a diferentes etapas educativas.

Publicaciones

R e s e ñ a s

M^a Eugenia Martínez Mojarro

- **Children and media. Image, education...**
- **Cecilia von Feilitzen y Ulla Carlsson (Eds.)**
- **Suecia, The UNESCO International Clearing-house on Children and Violence, 1999; 483 págs.**



- **La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato**
- **F. Imbernón (Coord.)**
- **Barcelona, Graó, 1999; 180 págs.**

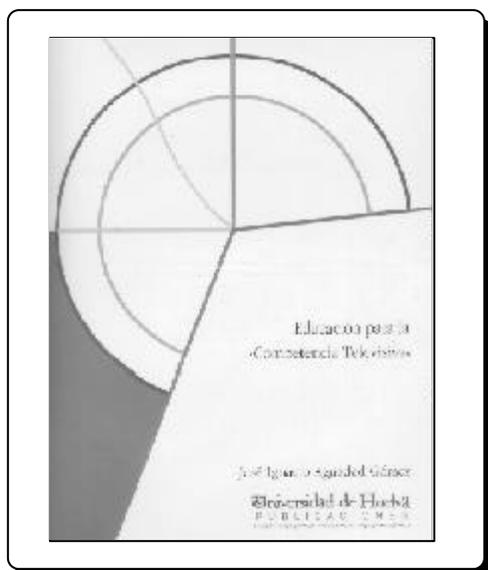
Los medios de comunicación han sufrido grandes transformaciones en los últimos años debido en gran medida a los cambios que se han ido produciendo en el mercado mundial. La década de los noventa puede caracterizarse por la globalización de la información. En este sentido hemos de tener especial cuidado con la población infantil y juvenil puesto que son precisamente la parte de la sociedad más vulnerable. En este anuario internacional se nos muestran diversos artículos relacionados con el mundo de la violencia mediática y la población juvenil, por lo que en su elaboración se han dado cita multitud de profesores, investigadores, profesionales de los medios, así como representantes de organizaciones de diferentes partes del mundo. En suma, un texto con estimulantes iniciativas y programas para combatir la violencia presente en los *mass-media*.

El siglo XX se ha caracterizado en esencia por ser un período de grandes contradicciones. Unido a los avances educativos, adelantos tecnológicos, declaraciones de buenas intenciones... nos encontramos al mismo tiempo hechos vergonzantes como holocaustos, revoluciones y miserias o el retorno del capitalismo como un acontecimiento triunfante, entre otros. Todo ello trae consigo una cierta desorientación que se refleja en el pensamiento y en la acción educativa. Con el fin de incitar a la reflexión y estimular nuevas alternativas se ha editado este libro. Los autores realizan una reflexión acerca de múltiples aspectos del presente y del futuro de la educación: con qué nos enfrentamos, dónde estamos y qué podemos hacer. Se trata por tanto de un libro multidisciplinar que puede ayudar al lector a pintar el futuro con colores más esperanzadores.

Publicaciones

R e s e ñ a s

Natalia Martínez Mojarro



- Educación para la competencia televisiva
- José Ignacio Aguaded Gómez
- Huelva, Universidad, Publicaciones, 1999
- Edición electrónica en CD-Rom



- La televisió dins l'escola
- Monogràfic de la revista Guix
- Barcelona, Graó, 1999
- 90 pàgs.

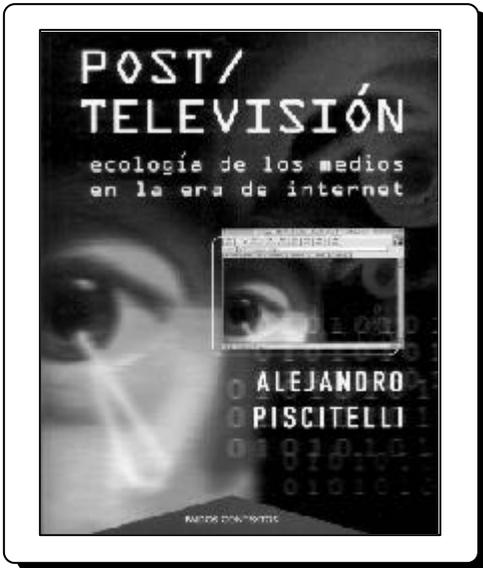
La mejora cualitativa en la educación no puede ser entendida sin la preocupación por formar chicos y chicas autónomos y críticos con la sociedad que nos envuelve. De esta forma, la Educación en materia de Comunicación se hace fundamental ya que los llamados *mass-media* ejercen con su discurso una enorme influencia y poder de persuasión sobre los ciudadanos. Por ello, cada vez más, debemos reflexionar sobre la televisión y enseñarles a nuestros alumnos a saber discriminar la realidad de sus mensajes. Estas cuestiones se abordan en este trabajo, encuadrado dentro de la tesis doctoral realizada por el autor, a través del diseño, puesta en práctica e investigación evaluativa de un Programa Didáctico para enseñar a «ver» la televisión. La obra se presenta en formato de CD interactivo complementado con una guía orientativa.

Ver la televisión se ha convertido en una de las actividades a que más tiempo dedican los ciudadanos de las sociedades occidentales. Sin embargo, la mayoría de ellos no ha recibido una formación específica como telespectadores activos y críticos. La escuela debe dar respuesta y plantearse la importancia de la formación crítica del telespectador. Este monográfico se centra en gran parte a este debate educativo sobre la importancia de la escuela en la comunicación audiovisual y reclama una formación inicial y permanente del profesorado, no sólo en los aspectos técnicos, sino también en el campo didáctico, expresivo y crítico de la comunicación. A la vez, se publican diversas experiencias llevadas a cabo en Cataluña en los distintos niveles escolares, tanto en Primaria como en Secundaria, trabajando siempre desde una metodología integradora.

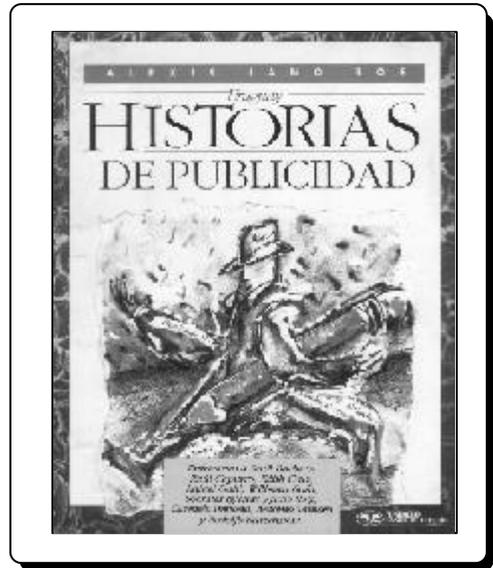
Publicaciones

R e s e ñ a s

Francisca Rodríguez Vázquez



- **Post/televisión. Ecología de los medios en la era de Internet**
- **Alejandro Piscitelli**
- **Buenos Aires, Paidós, 1998; 335 págs.**



- **Historias de publicidad**
- **Alexis Jano Ros**
- **Montevideo, Fundación B. Boston, 1998**
- **208 págs.**

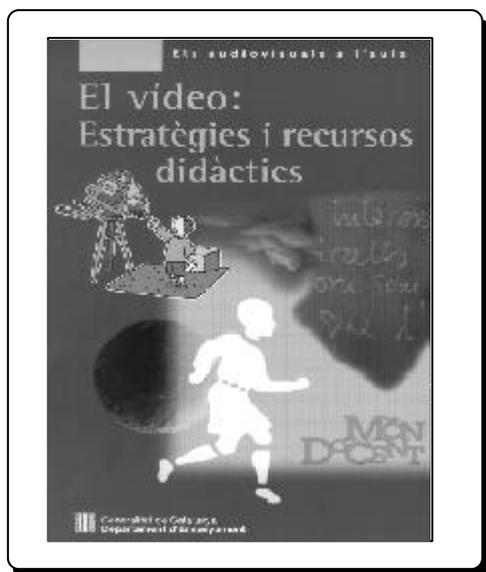
El libro que nos ocupa hace un recorrido sobre la evolución tecnológica de la Humanidad. Parte de los interrogantes permanentes que desde hace 2.500 años rigen las condiciones del pensar, ¿qué es la belleza, el bien, la verdad, la amistad...?, hasta llegar a la actualidad, donde la nueva estrategia que la ciencia y la tecnología han inventado se llama «digitalización». Con este avance se desmaterializa el mundo, llevándonos de los átomos a los bits. Y donde la «realidad virtual» nos inventa historias para que las vivamos. A consecuencia de ello, se nos plantea el inconveniente de que la desaparición de los originales aumenta la confusión acerca de las diferencias ineluctables entre la realidad y la copia. Nacen así las redes de comunicaciones y las posibilidades de una amplificación de la capacidad humana sin precedentes en la historia.

El resultado final de este libro no es una historia de la publicidad, sino como enfatiza su título son «historias de publicidad», contadas por sus propios protagonistas. Se intenta reconstruir diversos aspectos del surgimiento y evolución de la actividad publicitaria. Comienza presentando un breve panorama sobre los orígenes de las primeras agencias de publicidad y recoge una serie de mensajes del siglo pasado creados por pioneros anónimos de las comunicaciones sociales. Aunque su parte principal queda recogida en nueve entrevistas a reconocidos publicistas, en las que reconstruyen sus vidas recreando su Uruguay natal a partir de programas radiales que movilizaban multitudes de espectáculos nacionales e internacionales, que colmaban teatros, etc. La publicidad de aquellos tiempos, evoluciona acompañando los avances de la propia realidad.

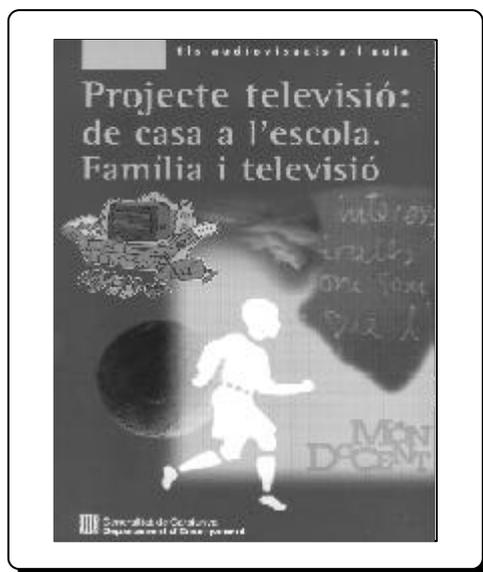
Publicaciones

R e s e ñ a s

Belén del Arco Prieto



- Los audiovisuales en el aula. Estrategias y recursos didácticos
- Barcelona, Generalitat de Catalunya
Departamento de Enseñanza, 1999; 223 págs.



- Los audiovisuales en el Aula. Proyecto Televisión: de casa a la escuela
- Barcelona, Generalitat de Catalunya
Departamento de Enseñanza, 1999; 308 págs.

Este manual muestra diversos procedimientos de actuación en la escuela, con el fin de que los alumnos aprendan a interpretar los mensajes audiovisuales que tan presentes están en la sociedad actual. La obra se organiza en diferentes bloques que se interrelacionan entre sí para incidir en tres aspectos educativos: formar en la lectura analítica y crítica de mensajes videográficos; formar en el uso del vídeo, tanto desde una perspectiva técnica como en las características propias del lenguaje de la imagen; y facilitar la aplicación del medio videográfico a otras materias –curriculares o no– para potenciar, de este modo, las finalidades educativas. Las numerosas actividades, que dan forma a este material giran, en torno a la experiencia de introducir el vídeo como medio y como cauce de expresión en el Proyecto Curricular de Centro.

Inspirado en una experiencia realizada en Canadá, este manual tiene como objetivo facilitar el trabajo de los educadores (familia y escuela) interesados en conseguir que los niños aprendan a ver la televisión de forma crítica, autorregulándose sus hábitos como telespectadores. Esta propuesta se estructura en cuatro bloques temáticos: *Familia y televisión* que trata de comparar el modelo familiar de la televisión con la realidad familiar; el segundo bloque, *¿Cómo se resuelve?*, compara conflictos de la vida real y analiza si la solución puede estar influida por los estilos de solución que se muestran en televisión; en el tercer bloque, *Todos y todas iguales, todos y todas diferentes*, se destapan los estereotipos televisivos que pueden contribuir a desdibujar la realidad; y, por último, *Todo es divertido*, analiza el fenómeno del espectáculo televisivo.

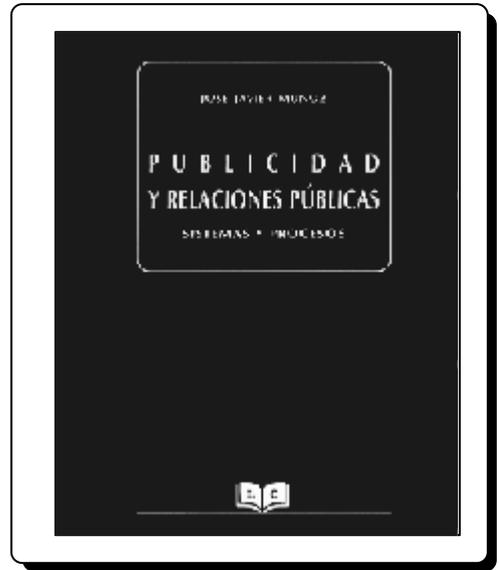
Publicaciones

R e s e ñ a s

M^a Amor Pérez Rodríguez



- **La prensa en la formación de docentes**
- **J. Cabero, F. Loscertales y T. Domínguez**
- **Barcelona, EUB, 1999**
- **130 págs.**

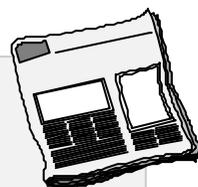


- **Publicidad y relaciones públicas. Sistemas y procesos**
- **José Javier Muñoz**
- **Salamanca, Cervantes, 1999; 133 págs.**

Los medios de comunicación están transformando de una forma vertiginosa y profunda la sociedad de nuestros días, de forma que, como señalan los autores de este texto, se pueden considerar «el sistema nervioso de las sociedades modernas». Permanecer al margen de esta transformación y nueva vertebración social, en el ámbito educativo, constituiría un error y al tiempo dejaría a la escuela sin respuestas para esos cambios que configuran y anticipan un nuevo siglo. El texto se estructura en una primera parte dedicada a aspectos teóricos y didácticos que invitan al análisis sobre todo de los aspectos metodológicos y didácticos que hacen posible la utilización de los medios. En la segunda, los autores ofrecen un sistema de organización de los artículos, pensado como «guía y orientación» para nuevas recogidas de materiales.

El autor expone un recorrido por los sistemas y procesos que determinan la comunicación humana, con una interesante propuesta de esquemas y guiones temáticos, preguntándose acerca de las diferencias y similitudes entre información, publicidad y propaganda, qué papel desempeña la publicidad en este panorama y cómo la comunicación es un fenómeno consustancial a cualquier manifestación de las relaciones humanas. El texto trata de clasificar, ordenar y extraer sentido de los conceptos básicos de la comunicación persuasiva, tanto verbal como no verbal, individual o colectiva, directa o mediática para facilitar el conocimiento de sus sistemas y procesos. Así se analizan tanto los elementos sustanciales y formales de la información y los receptores de la comunicación persuasiva, como la influencia de la sociología y los factores psicológicos.

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:

• **TEMAS Y PROBLEMAS DE COMUNICACIÓN**

Universidad Nacional de Río Cuarto
Agencia Postal 3, Río Cuarto (Argentina)
Fax 5458676285; E-mail: encarniglia@hum.unrc.edu.ar

• **OFICIOS TERRESTRES**

Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata
Av. 44, nº 676. La Plata, CP 1900 (Argentina)
Telefax: (021) 829920/837288
E-mail: webmaster@info.perio.unlp.edu.ar

• **PUZZLE**

Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Mendoza (Argentina).

• **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

• **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

• **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 (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 Nº 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

• **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

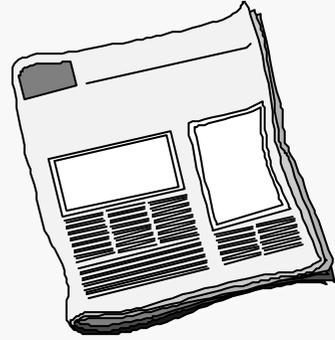
• **CHASQUI**

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: 00-34-959-248380
E-mail: comunica@teleline.es

Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura



- **COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD**

Universidad de Navarra. Facultad de Comunicación
Edificio de Ciencias Sociales. 31080 Navarra (España)
Tfno: 34-948-425600; E-mail: cys@unav.es

- **ANALISI**

Universitat Autònoma de Barcelona
Facultat de Ciències de la Informació
08193 Bellaterra. Barcelona (España)
Fax 34-93-5812000

- **ESTUDIOS SOBRE LAS CULTURAS CONTEMPORÁNEAS**

Programa Cultura. Universidad de Colima
Apartado Postal 294. 28000 Colima, Col. (México)
Fax: 27581; E-mail: pultura@volcan.ucof.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: 208426; 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: 475448; E-mail: wneira@felafacs.org.pe

- **CANDELA**

Santiago de Chile 1180, esc.301
11200 Montevideo (Uruguay)
Fax: 962219

- **IN-MEDIACIONES DE LA COMUNICACIÓN**

Universidad ORT-Uruguay
Facultad de Comunicación y Diseño
Mercedes, 1199; 1100 Montevideo (Uruguay)
Fax 9086870; www.ort.edu.uy

- **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

- **REVISTA DE LITERATURA HISPANOAMERICANA**

Universidad del Zulia. Facultad Humanidades y Educ.
Instituto de Investigaciones Lingüísticas
Apdo 1490. Maracaibo, Zulia (Venezuela)

COMUNICAR

Revista de Comunicación y Educación

Próximos títulos

Temas monográficos

.....

15. Medios de comunicación y educación para la solidaridad

Coordina: Octavio Vázquez. Universidad de Huelva



16. Educación y comunicación para la cooperación y el desarrollo

Coordina: Milagros Paseto. ONGs Barcelona



17. Los nuevos lenguajes de la comunicación

Coordinan: M^{ra} Amor Pérez y Josefina Prado. Universidad de Huelva



18. ¿Cómo investigamos en la Educación en Medios?

Tatiana Merlo. Universidad de Buenos Aires (Argentina)



19. Hombres y mujeres en los medios: hacia un nuevo contrato social

Coordinan: Ramón Ignacio Correa y M^{ra} Dolores Guzmán. Universidad de Huelva



20. Medios de comunicación y orientación escolar

Manuel Monescillo y Juan Manuel Méndez. Universidad de Huelva



21. Comunicación y divulgación de la ciencia

Carolina Moreno. Universidad de Málaga



22. Nuevas Tecnologías para la Educación Especial

Víctor Amar. Universidad de Cádiz

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. 263).



En tiempos de comunicación...

COMUNICAR

Un foro abierto para la Educación y la Comunicación

**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.

FICHA DE PEDIDOS

Nombre o Centro

Domicilio Población

Código Provincia Teléfono

Persona de contacto (para centros)

Fecha Firma o sello (centros):

CIF (para facturación)

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)
- Contrarreembolso (se añadirán 695 pts. de gastos envío)

Extranjero:

- Talón en pesetas adjunto al pedido (se añadirán 1.395 pts. gastos envío)
- Contrarreembolso (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

Enviar a: Grupo COMUNICAR. Apdo. Correos 527. 21080 Huelva (España); e-mail: comunica@teletelne.es



Grupo Comunicar

P u b l i c a c i o n e s

DESCRIPCIÓN DE LA PUBLICACIÓN	PRECIO	CANT.	IMPORTE
REVISTA «COMUNICAR»			
• Suscripción bianual (números 15, 16, 17 y 18)	5.950 pts.	___	___
• Suscripción anual (números 15 y 16)	3.395 pts.	___	___
• Comunicar 1: Aprender con los medios	1.600 pts.	___	___
• Comunicar 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.	___	___
• Comunicar 13: Comunicación, educación y democracia	2.200 pts.	___	___
• Comunicar 14: La comunicación humana	2.200 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.	___	___
• El periódico en las aulas	1.750 pts.	___	___
COLECCIÓN «AULA MEDIA»			
• La mujer invisible. Una lectura de mensajes publicitarios	2.100 pts.	___	___
COLECCIÓN «LA COMUNICACIÓN HUMANA»			
• El puntero de don Honorato, el bolso de doña Purita	1.750 pts.	___	___
COLECCIÓN «PRENSA Y EDUCACIÓN»			
• Il 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»			
«La tele y nosotros» (10), «Investigamos el cine» (11), «El cómic» (12), «La radio» (13), «Géneros periodísticos» (14), «Derechos Humanos» (15), «Internet» (16)	Gratis	___	___

Cumplimente la ficha de pedidos de la página anterior, indicando forma de pago. Remítala a:

Grupo Comunicar. Apdo 527. 21080 Huelva (España)

SUBTOTAL

Gastos de envío

TOTAL



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/ocho 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 / www.teleline.es/personal/comunica/

COMUNICAR no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos publicados.

COMUNICAR

Revista Científica 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

e-mail: comunica@teleline.es / www.teleline.es/personal/comunica/
Apdo 527. 21080 Huelva. España (Spain)

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