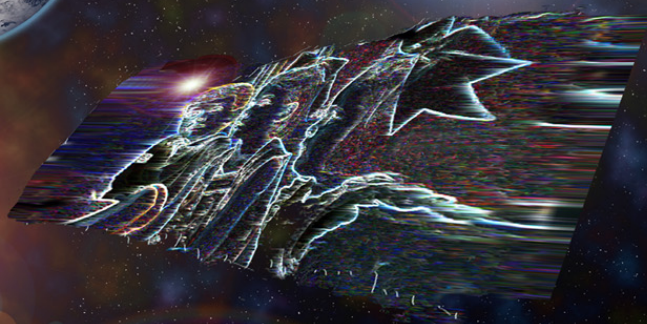


COMUNICAR



Medios de comunicación
y educación para la solidaridad



COMUNICAR

Dirección

José Ignacio Aguaded Gómez

Subdirección

Manuel Monescillo Palomo y Enrique Martínez-Salanova Sánchez

Coordinación de «Temas»

Octavio Vázquez Aguado. Universidad de Huelva

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

Mª Amor Pérez, Mª Teresa Fernández, Francisco Casado, Tomás Pedroso,
Ramón Ignacio Correa, Mª Dolores Guzmán, Marina Chacón y J. Ignacio Aguaded (Huelva)

Consejo Asesor

Universidad

J. Manuel Pérez Tornero, Universidad Autónoma, Barcelona •
Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla •
Agustín García Matilla, Universidad Complutense, Madrid •
Javier Ballesta Pagán, Universidad de Murcia •
Manuel Cebrián de la Serna, Universidad de Málaga •
Donaciano Bartolomé, Universidad Complutense, Madrid •
Mª Luisa Sevillano, Universidad a Distancia, Uned, Madrid •
Francisco Pavón Rabasco, Universidad de Cádiz •
Joan Ferrés i Prats, Universidad Pompeu Fabra, Barcelona •
Jesús Salinas, Universidad de las Islas Baleares, Palma •
M. Ángel Biasutto, Universidad Politécnica, Madrid •
Sindo Froufe Quintas, Universidad de Salamanca •
Amando Vega, Universidad del País Vasco, San Sebastián •
Gloria de la Cruz Guerra, Universidad de La Laguna, Tenerife •
Antonio Romero López, Universidad de Granada •

Educación Primaria y Secundaria

Vicent Campos, Quaderns Digitals, Valencia •
Rafael Miralles, profesor y periodista, Valencia •
Manuel Fandos, profesor y pedagogo, Zaragoza •
Mercedes Azcárraga, Cefire, Valencia •
Luis Miravalles, profesor y escritor, Valladolid •
Vicent Pardo, profesor de Secundaria, Castellón •

Asesoría internacional: Europa y América

• Guillermo Orozco, Universidad Iberoamericana, Méjico
• Vítor Reia, Universidad del Algarve, Faro, Portugal
• Ismar de Oliveira, Universidad de São Paulo, Brasil
• José Martínez de Toda, Pontificia Universidad, Roma, Italia
• Jacques Piette, Universidad de Sherbrooke, Québec, Canadá
• Antonio Santos, Público en la Escuela, Oporto, Portugal
• Ciro Novelli, Universidad del Cuyo, Mendoza, Argentina
• Isabel Rosa, Asociación Educación/Medios, Lisboa, Portugal
• Mar Fontcuberta, Pontificia Universidad Católica, Chile
• Gustavo Hernández, ININCO, Universidad Central de Venezuela
• Tatiana Merlo, Universidad Católica, Buenos Aires, Argentina
• Evelynne Bevort, CLEMI, París, Francia
• Miguel Reyes, Universidad Playa Ancha, Valparaíso, Chile
• Marta Orsini, Proyecto Educación y Comunicación, Bolivia
• Winston Emery, Universidad McGill, Canadá
• Sonia Ferradini, Programa Prensa-Escuela, Uruguay

Medios de comunicación

• José Domingo Aliaga, Primeras Noticias, Barcelona
• Salvador Ottobre, Televisión Educativa «Clase», Argentina
• Juan María Casado, Canal Sur TV, Sevilla
• Eduardo Francés, Televisión Educativa, TVE, Madrid
• Bernardo Díaz Nosty, Consejo Canal Sur TV, Sevilla

Equipo de Diseño

Portada: Abd-el-Rajim, Huelva • **Dibujantes:** Enrique Martínez y Pablo Martínez, Almería
Contraportada: Abd-el-Rajim, Huelva • **Diseño gráfico y autoedición:** Anna, Huelva

COMUNICAR



© **COMUNICAR**

**REVISTA CIENTÍFICA IBEROAMERICANA
DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN**

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

**Andalucía, nº 15; año VIII; época II
2º semestre, octubre de 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/; www.comunicar.es.org/

Imprime:

Impre-Or. Huelva

Distribuyen:

Centro Andaluz del Libro (Andalucía)

Distribuciones A-Z (Madrid y centro)

Andrés García Distribuciones (Castilla y León)

Distribuciones Sures (Cataluña)

Carrer de Llibres (Valencia)

Distribuciones Lemus (Canarias)

Grialibros (Galicia)

Sodilivros. Lisboa (Portugal)

Centro de Comunicación La Crujía (Argentina)

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: ¿Puede la comunicación ser solidaria?

J. Ignacio Aguaded. Grupo Comunicar

Temas

- 10/12 · **Presentación: Medios de comunicación, educación y solidaridad**
Octavio Vázquez Aguado (Huelva)
- 15/20 · **Las nuevas condiciones de la solidaridad**
Imanol Zubero (Bilbao)
- 21/27 · **Solidaridad y medios de comunicación: una difícil articulación**
Estrella Gualda (Huelva)
- 29/35 · **Solidaridad y medios de comunicación**
Rafael J. Terán Giménez (Huelva)
- 37/44 · **Medios de comunicación, ¿instrumentos para la solidaridad?**
Esteban Tabares (Sevilla)
- 45/53 · **Educación y solidaridad: una nueva relación**
Luis F. Valero e Ignasi Brunet (Tarragona)
- 55/59 · **Educación y solidaridad: hacia una verdadera educación solidaria**
Diego J. González (Huelva)
- 61/66 · **La solidaridad, la educación y los medios desde la Antropología**
Alida Carloni (Huelva)
- 67/70 · **¿Se puede hablar hoy de ser solidario?**
Alberto J. Diéguez (Argentina)
- 71/78 · **Un análisis sobre los medios de comunicación y la solidaridad**
Enrique Martínez-Salanova e Ilda Peralta (Almería)
- 79/82 · **Los tres cosmonautas**
Enrique Martínez-Salanova y Pablo Martínez (Almería)
- 83/91 · **Desarrollo sostenible y desarrollo solidario**
Alejandro Gaona (Huelva)
- 93/98 · **Solidaridad y Educación para el Desarrollo**
Fernando Marhuenda (Valencia)
- 99/103 · **Solidaridad y voluntariado: una visión crítica**
J. Luis Sarasola (Sevilla)
- 105/109 · **Hacia una publicidad solidaria**
Ignacio Barcala y Concepción Matilla (Salamanca)

Colaboraciones

Historias

- 112/113 · El primer libro

Enrique Martínez-Salanova y Pablo Martínez (Almería)

Reflexiones

- 114/122 · Medios de comunicación, interculturalismo y educación
Manuel Area y Manuel Ortiz (Tenerife)
- 123/126 · La educación y los elementos del proceso comunicativo
Tomás Pedroso (Huelva)
- 127/132 · Hermeneutas todos. El cuadrado de la explicación-comprensión
Héctor Borrat (Barcelona)

Propuestas

- 133/139 · Tecnologías avanzadas: nuevos retos de comunicación para los mayores
Francisco Pavón (Cádiz)
- 140/149 · La alfabetización audiovisual a través de la educación con el cine
Víctor Amar (Cádiz)
- 150/153 · La informática en la educación de los alumnos con deficiencias motóricas
Cinta Aguaded (Huelva)
- 155/158 · Resolución creativa de conflictos a través del cine
M. Carmen Gascón (Zaragoza)
- 159/167 · Tecnologías de apoyo a la discapacidad y dificultades de aprendizaje
M. Angeles Pascual (Oviedo)

Investigaciones

- 169/174 · Análisis educativo-musical del medio televisión
Oswaldo Lorenzo y Lucía Herrera (Melilla)
- 175/183 · El personaje de héroe en el cómic. ¿Qué piensan nuestros alumnos?
Purificación Toledo y J. Manuel Sánchez (Sevilla)
- 184/191 · El diario, un instrumento para la construcción de los saberes sociales
Ana M. Fleitas y R. Silvia Zamponi (Argentina)
- 192/200 · Posibilidades y limitaciones de la integración de los medios en la enseñanza
Rosalía Romero (Sevilla)

Miscelánea

Informaciones

Fichas didácticas

Plataformas

Apuntes

Reseñas

Manifiesto de la Asociación Internacional de

Por una televisión...

La televisión –que ocupa cotidianamente la atención de miles de millones de personas en el mundo– está influyendo, día a día, en nuestra visión del mundo, en nuestras pautas culturales y en la constitución del tejido social del planeta. Su importancia para la Humanidad es tan grande que su desarrollo no puede confiarse exclusivamente a los avatares tecnológicos o económicos. Por esto se hace necesario crear las condiciones efectivas para que este medio poderoso que es la televisión contribuya, auténtica y activamente, a la realización de los valores esenciales de la Humanidad.

La función educativo-cultural de la televisión y, en consecuencia, la denominada televisión educativa encuentra, justamente en este contexto, su razón de ser y su auténtica función. Siendo consciente de ello, la Asociación Internacional de Televisión Educativa y del Descubrimiento –que reúne a la gran mayoría de cadenas de televisión dedicadas a la educación y la cultura– ha asumido el reto de promover un debate que estimule, en todo el mundo, la toma de conciencia sobre la necesidad de promover y desarrollar la televisión educativo-cultural en sus más variadas formas como un valor estratégico esencial en el progreso de la humanidad.

AITED quiere llamar a la movilización cívica a cuantas personas, colectivos, organizaciones, empresas e instituciones se sientan solidarias con este objetivo de desarrollo de la televisión educativo-cultural. Para ello, AITED convoca a participar en esta toma de conciencia, invitando a suscribir el presente manifiesto («Por una televisión para la educación y la cultura») como un instrumento inicial para contribuir a la decisiva tarea de poner la televisión al servicio de los valores de la educación, la cultura y la convivencia.

MANIFIESTO

Los abajo firmantes, conscientes del valor estratégico que puede tener la televisión educativo-cultural en el progreso de la Humanidad, queremos afirmar los siguientes principios y valores:

- La televisión, el medio de comunicación más poderoso de la actualidad, no puede supeditarse a ser una industria, o un simple negocio, siguiendo exclusivamente la lógica del mercado de bienes y servicios. Es, absolutamente necesario, que se comprometa con el objetivo de formar una ciudadanía democrática asentada en los derechos humanos, el desarrollo de la educación para todos y el sostenimiento de la cultura y la identidad.

- Para ello la televisión tiene que sostener y apoyar la educación, ampliando el conocimiento y contribuyendo al desarrollo del individuo y de la colectividad, proporcionando el contexto adecuado al sostenimiento de los valores educativos.



Televisión Educativa y del Descubrimiento, 1999/2000

... para la educación y la cultura

- La televisión tiene que cumplir la función de difusión y estímulo de la creación y del conocimiento científico. Haciendo accesible a todos el conocimiento de los avances científicos y promoviendo una toma de conciencia atenta y crítica ante el progreso tecnológico.

- La televisión tiene que ser un instrumento al servicio de la formación a lo largo de la vida. Debe proporcionar servicios a la enseñanza y a la formación adaptándose a las exigencias de su contexto y sus públicos, procurando facilitar la integración de las personas al mundo del trabajo y a la vida social, y promoviendo la continua actualización de conocimientos.

- Tiene que estar al servicio del arte, de su conocimiento y difusión. Tiene que estimular la creatividad y la imaginación en sus más variados dominios, colaborando para ello con las personas, colectivos, organizaciones e instituciones del mundo artístico y cultural.

- La televisión tiene que estar al servicio de una ciudadanía democrática. Tiene que realizar la pedagogía de la participación y del ejercicio de los derechos humanos. Tiene que albergar y promover la participación política plural y la vida cívica activa.

- La televisión tiene que promover la riqueza de la diversidad cultural, y de creencias, a través de sus diferentes expresiones: modos de vida, costumbres, lenguajes, patrimonio cultural, etc. Lejos de convertirse en vehículo de la homogeneización y del mimetismo, tiene que sostener las identidades culturales en el marco del diálogo y del respeto a los derechos de las personas.

- La televisión tiene que estar al servicio del encuentro y del descubrimiento entre los pueblos, las personas y las culturas. Para ello tiene que estimular la relación pacífica entre los pueblos, las naciones y los estados, promoviendo la paz y la cohesión social, buscando equilibrar las desigualdades y disminuir las hostilidades.

- Como consecuencia de todo ello, la televisión tiene un compromiso con la calidad y con la credibilidad. Compromiso con la calidad de los valores que promueve, con la calidad de los productos que difunde, y con la credibilidad y confianza que debe mantener con su público; calidad y credibilidad que sólo pueden asegurarse mediante la autonomía, la veracidad y la honestidad.



TAREAS

Para consolidar estos principios y sostener estos valores, tiene que iniciarse una dinámica positiva de estímulo y desarrollo de la televisión educativo-cultural en el que personas, colectivos e instituciones jueguen nuevos papeles y aseguren nuevas funciones:

- Los parlamentos y poderes legislativos de los diferentes estados y regiones tienen que sentar las bases jurídicas del servicio educativo-cultural de la televisión de acceso universal, asegurando su existencia y desarrollo, promoviendo su autonomía y su conexión con los intereses ciudadanos, y garantizando su estabilidad. Del mismo modo, deben facilitar condiciones favorables para el desarrollo de iniciativas privadas en la producción y difusión de programas educativos.

- Los gobiernos e instituciones gubernamentales tienen que financiar o subvencionar el servicio público de televisión para la educación y la cultura. Para ello deben

dedicar los suficientes recursos económicos, humanos y tecnológicos como para garantizar el acceso universal y la calidad del servicio. Del mismo modo, mediante incentivos fiscales, programas subvencionados y otros programas de impulso, deben promover la participación de la iniciativa privada en el terreno de la televisión educativo-cultural.

- La industria de la televisión y, especialmente los servicios públicos, deben asegurar una oferta de televisión educativo-cultural adecuada a las exigencias sociales. Esta oferta tiene que garantizar la presencia nítida y notoria en el conjunto de la oferta televisiva y un nivel de recursos proporcional a los dedicados al conjunto de la televisión y a la importancia social de la promoción educativa y cultural.

- Las instituciones educativas y las vinculadas al mundo de la formación deben tener asegurada su participación efectiva en la televisión educativo-cultural, al tiempo que contribuyen a su desarrollo. Para esto no es necesario únicamente dedicar recursos específicos, sino que es prioritario asentar –en el campo de la educación y la cultura– una mentalidad favorable al concurso de los medios audiovisuales en la actividad científica y artística, y en su difusión.

- Los organismos internacionales de cooperación educativa, cultural, científica y de desarrollo deben prestar especial atención al campo de la televisión educativo-cultural, apoyando su desarrollo y, dado su carácter específico, utilizándola como vehículo privilegiado de sus iniciativas y programas transnacionales.

- Del mismo modo, los poderes regionales y locales deben incentivar la televisión educativo-cultural como un instrumento idóneo para el sostenimiento del patrimonio cultural propio y el estímulo a la riqueza de la diversidad, haciendo compatible la multiculturalidad con la estabilidad de los valores locales. Para ello es esencial defender la producción propia de calidad.

- Las organizaciones no gubernamentales y entidades cívicas deben cooperar estrechamente con el sistema de televisión educativo-cultural, de modo que mediante aportaciones propias y sus exigencias, este tipo de televisión se convierta en ámbito de participación y pluralismo social.

- El sistema educativo y formativo –en toda su dimensión– debe promover la educación en medios y, especialmente, la educación en televisión como un instrumento práctico para el desarrollo de la autonomía del espectador que a la larga redunda en beneficio de la televisión educativo-cultural y de la calidad de la televisión en general.

- Desde la industria y el sistema científico se hace necesario cooperar con la televisión educativo-cultural para asegurar que los avances tecnológicos y los sistemas técnicos de creación, tratamiento y difusión de la información se pongan al servicio de la educación y la cultura y pueda aprovecharse así toda la potencialidad positiva de los nuevos medios.

- El sistema de televisión educativo-cultural, especialmente, los servicios públicos deben prestar especiales esfuerzos a la conservación, difusión y promoción del acceso al patrimonio cultural audiovisual y a su utilización flexible activa en los ámbitos de educación y formación, garantizando –mediante fórmulas flexibles– su utilización con fines educativos.

UN COMPROMISO COLECTIVO

El cumplimiento de estas tareas no podrá llevarse adelante sin una atención singular por parte de todos. Se trata de un compromiso con la educación y la cultura a través de la televisión. Un compromiso en el que, todos, personas, colectivos e instituciones debemos cooperar activamente: exigiendo a las autoridades y poderes públicos, a la industria, a las empresas privadas y otras entidades; potenciando la participación y la creatividad; buscando y experimentando nuevas fórmulas; promoviendo el intercambio y la cooperación internacional; estimulando la formación audiovisual al servicio de la educación y la cultura y la incorporación de jóvenes al sistema de la televisión educativo-cultural. Un compromiso amplio y plural que está destinado a promover la sostenibilidad ecológico-cultural de nuestro sistema televisivo tanto como el derecho a la educación y el desarrollo libre de las personas.

Asociación Internacional de Televisión Educativa y del Descubrimiento

Editorial

¿Puede la comunicación ser solidaria?

En esta nueva era, marcada por la innovación tecnológica, una de las reflexiones prioritarias que, como ciudadanos, hemos de plantearnos es, el modelo de sociedad que los medios de comunicación están configurando e imponiendo. Cada vez es más evidente cómo los estilos de vida que los medios reflejan en cualquier parte del Planeta modifican radicalmente las formas de comportamiento, los hábitos cotidianos, las relaciones entre las personas, la actividad laboral, el tiempo de ocio... Ya nadie duda de estos efectos, pero escasamente se plantea la cuestión en positivo, esto es, en qué medida podemos influir como colectivos sociales para que los medios no sean simplemente productos mercantiles en manos de unos pocos «informadores» y puedan ser también canales de expansión democrática y vehículos para la transformación social. En concreto, podemos –y debemos– plantearnos hasta qué punto los medios pueden ser instrumentos para la educación solidaria, para fomentar, dentro de su perspectiva global, una conciencia universal de todos los seres humanos acerca de los valores que nos unen e identifican.

Nunca en la historia de la Humanidad, hombres y mujeres hemos tenido a nuestro alcance un instrumento de transformación social como el que nos ofrecen las tecnologías de la comunicación y la información, pero resta mucho aún para que se convierta en instrumento de consolidación de la solidaridad entre razas, niveles sociales, pueblos y culturas. Por ello, más que nunca, y con un sesgo utópico no disimulado, creemos que hemos de apostar por esta educación solidaria desde los medios de comunicación. A este empeño dedicamos nuestro monográfico de «Comunicar».





Derechos del telespectador

XII Parte

Pablo '2000 para COMUNICAR



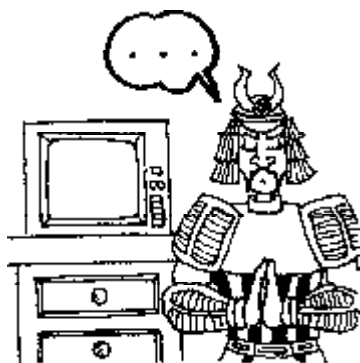
49. Derecho a ver algo de cine entre los anuncios.



50. Derecho a entender los debates, en los que todos hablan al mismo tiempo.



51. Derecho a ver nuevas caras.



52. Derecho a recibir otras culturas diferentes a las series norteamericanas.

COMUNICAR

Temas

«Medios de comunicación
y educación para la solidaridad»



Presentación

Medios de comunicación, educación y solidaridad



La solidaridad se nos presenta como un fenómeno con dos caras: por un lado, es un bien de consumo en la medida en que los medios de comunicación la producen y facilitan su desarrollo; nos acercan realidades lejanas y visualizan problemas próximos que despiertan en nosotros la necesidad de hacer algo por paliar dichas situaciones; y alientan nuestra indignación que a veces se transmuta en acción. Es un valor que ocupa un lugar destacado en nuestra escala, que vende ya que los medios muchas veces transportan una publicidad que atrae a los posibles compradores comprometiendo parte del beneficio que genera la adquisición de los productos en proyectos solidarios. Como objeto de consumo, la solidaridad está cuestionada porque ni supone ni implica un cambio en las estructuras que generan los problemas que pretende combatir.

Por otro lado, la solidaridad se nos plantea como un valor fundamental para organizar la vida en sociedad. Es un imperativo que exige garantizar la igualdad en deberes y derechos para todos los seres humanos, estén próximos o lejanos. Sin embargo, no puede conseguirse esta igualdad sin alterar el modelo de crecimiento seguido hasta ahora y que consagra, a nivel mundial, una enorme disparidad en el acceso a los recursos, los bienes y la riqueza producida y, a nivel nacional, una fragmentación y dualidad social. Como estas realidades son fruto de procesos históricos concretos, la solidaridad exige primero una denuncia de los intereses que han guiado su constitución y, en segundo lugar, el planteamiento de un modelo alternativo de desarrollo que fomente el ejercicio de esa igualdad en deberes y derechos. En este sentido, la solidaridad exige la implicación de cada ciudadano en la mejora del contexto que le rodea. Sin embargo, este

propósito también se ve afectado por la controversia que plantea si el aumento de la participación ciudadana en los problemas implica una disminución del papel del Estado. Nosotros consideramos que son acciones complementarias y que la acción individual y colectiva es ineludible.

¿Qué papel pueden jugar los medios de comunicación en la generación de una solidaridad que implique un cambio social? Como nos indica Gualda en el trabajo publicado en este número, el fin de los medios estará dirigido al fomento de una solidaridad entendida como obligación y sociabilidad y no como altruismo o caridad. Es decir, acentuar la necesidad de la solidaridad como medio de asegurar que ésta se desarrolle. Pero esta intención necesita resistir la presión de los intereses que dominan a las empresas dueñas de los medios de comunicación. Podemos añadir dos funciones más: la de altavoz de las realidades que nos circundan y que ya cumplen de manera destacada, y la de educación de la población en la medida que fomenta, de acuerdo con Gao-na, una disposición al compromiso y no a la mera compasión y una actitud esperanzadora en la medida que se puede pensar e imaginar un mundo mejor.

Sin embargo, estos cometidos de los medios de comunicación y su vinculación con la solidaridad y la educación han de analizarse de acuerdo con el contexto en el que se desarrollan. Para facilitar una mirada crítica sobre los mismos hemos dispuesto la or-

ganización de este monográfico en dos grandes bloques: el primero está dedicado a la reflexión sobre las relaciones que se establecen entre solidaridad, medios de comunicación y educación. Así Zubero nos plantea la proximidad como un requisito para el desarrollo de la solidaridad, cuyo concepto ha variado a lo largo de la historia. Hoy día se necesita la configuración de un nosotros que implique para todos el derecho a vivir, a ser felices y a ser respetados. Estar próximo es posible gracias a la función de acercamiento de realidades que ejercen los medios de comunicación, aunque se centre más en las víctimas que en las causas que las generan. Gualda, tras repasar los significados del concepto solidaridad, insiste en las relaciones que se establecen entre medios de comunicación y solidaridad poniendo de manifiesto cómo los medios pueden estar tanto a su

servicio como en su contra. Estando a su servicio, los medios deben mostrar la necesidad de la solidaridad como obligación y desarrollar estrategias que permitan construir la acción colectiva. Desde la óptica de un periodista, Rafael Terrán, se nos plantea que la relación entre medios y solidaridad tiene que



ver con el derecho a la información como derecho humano. Acceder a la información y al conocimiento es una forma de configurar hoy en día a los ciudadanos, por tanto, aumentar las posibilidades de acceso equivaldría a fomentar la solidaridad y la igualdad. Frente a esta visión, Tabares, desde su militancia en los movimientos sociales, analiza los procesos por los que se producen la marginación y la

exclusión social, proponiendo el desarrollo de la solidaridad con una triple dimensión de protesta, propuesta y apuesta. En su reflexión estima que los medios de comunicación tienen difícil el desarrollo de una solidaridad que vaya más allá del espectáculo y de lo pasajero y superficial. Ahondando en el porqué del planteamiento de la relación entre medios de comunicación, solidaridad y educación, Valero y Brunet, de la Universidad Rovira i Virgili, analizan cómo la sociedad tiende hacia la injusticia y la desigualdad como elementos estructurales propios, de acuerdo con los procesos e intereses que dominan su constitución. Para superar esta realidad, se necesita crear nuevos espacios que contrarresten el pensamiento único y global que utiliza al mercado como medida de todas las cosas. La educación cimentada en la solidaridad puede ser uno de estos nuevos espacios. Para ello es preciso sentir la necesidad de indignación que planteaba Freire y que González recoge en su reflexión sobre la educación y la solidaridad. Sólo cuando sintamos la fuerza y el coraje necesarios podremos desarrollar nuevas acciones que contribuyan a un mundo mejor. Alida Carloni introduce un elemento nuevo en el análisis realizado hasta ahora: nos plantea que el desarrollo de los multimedia, la cibercultura y las comunidades virtuales se realiza con una visión occidental de corte racionalista dando origen a un neomecanicismo que contribuye al mantenimiento de las desigualdades. Se necesita un reajuste de los valores dominantes desde una visión holística e integral del ser humano que inunde la educación. Por último, cierra esta primera parte una reflexión de Diéguez que profundiza en el discurso crítico de la relación entre medios de comunicación y solidaridad reflexionando, desde la realidad argentina, acerca de los valores comunes de individualismo e indiferencia que rigen la sociedad y los medios de comunica-

ción. Para superarlos, plantea la necesaria democratización de los mismos y el desarrollo de una solidaridad que vaya más allá de la buena voluntad.

La segunda parte del monográfico está destinada al análisis de los medios, la solidaridad y la educación desde diferentes ámbitos prácticos. En primer lugar, Gaona nos plantea el modelo de desarrollo sostenible como un modelo de desarrollo solidario, analizando la génesis del modelo económico seguido y proponiendo la educación y la solidaridad como alternativas al mismo. Marhuenda realiza su reflexión desde la claves de la educación para el desarrollo, destacando la necesidad de que toda educación lo sea para el desarrollo y para construir un futuro donde todos tengamos cabida. Sarasola analiza la solidaridad en claves de participación ciudadana y nos advierte sobre el crecimiento de la misma en detrimento de la acción del Estado. Por último, Barcala y Matilla nos presentan una muy interesante experiencia llevada a cabo en su centro educativo y que propone a los alumnos la transformación de los mensajes publicitarios, orientados hacia la rentabilidad, la utilidad y el éxito, para educar a personas interesadas en el ser y no en el tener, cuyo elemento central sería la posesión de objetos.

Esperamos que los lectores encuentren en el monográfico elementos que les permitan profundizar en la relación entre solidaridad, medios y educación. No hemos pretendido dar respuesta a ninguna pregunta, tan sólo estimular la reflexión sobre la necesidad de construir un mundo mejor y el papel que juegan los medios de comunicación y la educación en conseguir este objetivo. Nos resta únicamente dar las gracias al Grupo Comunicar y a la dirección de esta Revista por darnos la oportunidad de presentar este monográfico.

Octavio Vázquez
Coordinador de «Temas»

Las nuevas condiciones de la solidaridad

.....

Imanol Zubero
Bilbao

Nunca como hoy hemos tenido toda la realidad del mundo a nuestro alcance. Difícilmente podremos decir que no nos hemos enterado de catástrofes o de violaciones de los derechos humanos, aunque hayan ocurrido en lugares lejanos. Los medios de comunicación nos acercan al configurar, aunque sea un tópico, una aldea global. La cercanía es una condición de posibilidad para el compromiso solidario. ¿Puede ser también un problema? Es preciso la conformación de un «nosotros» que incluya a todos los seres humanos, pero esto es algo que no podrá hacerse sin costes.

—«¿Por qué nos hemos quedado ciegos?

—No lo sé, quizá un día lleguemos a saber la razón.

—¿Quieres que te diga lo que estoy pensando?

—Dime.

—Creo que no nos quedamos ciegos; creo que estamos ciegos, ciegos que ven, ciegos que, viendo, no ven».

Así finaliza esa dramática fábula sobre la condición humana que es el *Ensayo sobre la ceguera*, de Saramago. ¿Somos ciegos que, viendo, no ven? Nunca como hoy hemos tenido toda la realidad del mundo a nuestro alcance. Difícilmente podremos decir que no nos hemos enterado de catástrofes o de violaciones de los derechos humanos, aunque hayan ocurrido en lugares lejanos. Los medios de comunicación nos acercan al configurar, aunque sea un tópico, una aldea global. La cercanía es una condición de posibilidad para el compromiso solidario. ¿Puede ser también un problema?

1. Modelos de solidaridad

Desde una perspectiva contemporánea, dos han sido los modelos a partir de los cuales se ha intentado (y logrado) que la solidaridad encontrara acomodo en los países económicamente más desarrollados. Cada uno de ellos coincide con una fase de desarrollo capitalista. El primero se extiende desde los años de la Revolución industrial hasta el período de entreguerras. El segundo tiene como espacio histórico el que se abre con la segunda posguerra mundial para llegar hasta nuestros días. Ambos se muestran hoy insuficientes para «hacer avanzar a los pobres del Planeta por la avenida de los Derechos del Hombre» (Gallo).

La *primera solidaridad*, fundamentalmente obrera, se establecía entre una mayoría de iguales marginados de los beneficios del sistema

frente a una minoría de privilegiados. El proceso de construcción de la solidaridad iba dirigido a superar planteamientos individualistas, a proporcionar elementos para un adecuado análisis social y a provocar una práctica política que transformara las condiciones de desigualdad. Se trataba de hacer ver a los trabajadores que la unión hace la fuerza y que su situación de marginación podía y debía ser transformada mediante la acción colectiva de un poderoso «nosotros». Esta primera solidaridad contaba con una base material evidente: una experiencia común de injusticia, que permitía mantener la esperanza de que una decidida acción colectiva traería consigo importantes mejoras para todos y que hacía del movimiento obrero, según el *Manifiesto*, «un movimiento autónomo de una inmensa mayoría en interés de una mayoría inmensa». Así y todo, nunca fue sencillo generar a partir de esa base material una práctica política solidaria de carácter masivo, pues la semejanza no tiene por qué traer consigo la solidaridad: muchas veces es ocasión para la competencia.

Tras las dos guerras mundiales, la situación va a cambiar, abriéndose un nuevo período de desarrollo capitalista caracterizado por un segundo modelo de solidaridad. La *segunda solidaridad* ha sido y es una solidaridad descendente o por consenso, propia del estado de bienestar. Su concreción es mucho más problemática, pues al superar los trabajadores las condiciones de indigencia, la solidaridad pierde lo que era su fundamento principal, la experiencia común de injusticia de la que salir juntos. Sin compartir sus terapias liberales, hay que estar de acuerdo con el diagnóstico de Minc cuando reflexiona sobre el papel revelador jugado por la crisis: la igualdad, tolerada mientras se estaba distribuyendo un excedente siempre mayor, se hizo insoportable desde el momento en que el crecimiento entra en crisis. Una elevación social igual es algo que se acepta; una disminución igual ya no se acepta. En una situación de agotamiento del patrón de acumulación de Postguerra, ese modelo de solidaridad descendente nos aboca a la socie-

dad de los dos tercios, con un importante sector de la población malviviendo de la asistencia pública o luchando por las ocupaciones temporales.

Pero el cuestionamiento de este segundo modelo de solidaridad va a ser más radical. El gran descubrimiento de la década de los setenta ha sido el de la existencia de «límites». Tras años de delirio tecnológico, en los que los países desarrollados se dejaron seducir por la ilusión de que gracias a sus máquinas habían dejado, al fin, de depender del medio ambiente natural, la existencia de límites al crecimiento supone la impugnación de cualquier propuesta de desarrollo que aspire a elevar los niveles de bienestar de los colectivos y pueblos más pobres simplemente mediante el recurso de invitarles a seguir los pasos de las sociedades más desarrolladas: en un mundo limitado no hay recursos suficientes para que todo el Planeta sea un privilegiado «barrio Norte». Científicos canadienses han calculado que la pretensión de extender a toda la Humanidad el estilo de vida de las sociedades más ricas exigiría disponer de tres planetas como éste. «Estamos comunicados con gentes que sufren a través de eso que llamamos nuestro modo de vida», dice Capella (1993); de ahí su conclusión: «Como individuos estamos divididos internamente: tal vez sostengamos éticas humanitarias, pero de hecho actuamos de modo dionisiaco, excesivo. No hemos reconocido que nuestro modo de vida no se puede generalizar a toda la Humanidad».

En estas condiciones, hoy la solidaridad va contra nuestros intereses materiales. Glotz (1987) ha expresado con absoluta lucidez el planteamiento constitutivo de un nuevo modelo de solidaridad: «La izquierda debe poner en pie una coalición que apele a la solidaridad del mayor número posible de fuertes con los débiles, en contra de sus propios intereses; para los materialistas estrictos, que consideran que la eficacia de los intereses es mayor que la de los ideales, ésta puede parecer una misión paradójica, pero es la misión que hay que realizar en el presente».

2. Hacia un nosotros (más) universal

Así pues, históricamente hemos pasado de una *solidaridad entre nosotros* a una *solidaridad hacia los otros*. Hoy necesitamos una nueva forma de solidaridad entre un nosotros mucho más incluyente. Un nosotros tendencialmente universal.

A raíz de la experiencia del Holocausto, Jaspers reflexionó sobre la existencia de un *mal radical*, no sólo porque produzca sufrimiento y explotación a una escala que hubiéramos pensado inconcebible antes de haberlo conocido, sino porque corrompe la base de todas nuestras máximas morales y nuestra misma voluntad incapacitándonos para reaccionar contra dicho mal. En su opinión, ese *mal radical*—que afectó al conjunto de la sociedad alemana— estriba en nuestra tendencia a poner límites a nuestra solidaridad. Nuestra conciencia está tranquila gracias a un artificio consistente en *definir* comunidades de aceptación mutua dentro de las cuales reconocemos obligaciones hacia los demás, obligaciones que no actúan hacia el exterior de las mismas. Lo que no aceptaríamos en nuestra familia o en nuestro círculo de amistad, lo que no aceptaríamos en nuestra comunidad autónoma o en nuestro país, lo admitimos más allá de sus fronteras. Es un ejemplo más de lo que se denomina *mente discontinua*, siempre atenta a fijar diferencias, fronteras, desigualdades, con el inconfesado objetivo de reivindicar o salvaguardar determinados privilegios (a los que denominamos derechos) para nosotros, de los que excluimos a los otros.

La preocupación ética, entendida como preocupación por las consecuencias que nuestras acciones tienen sobre otras personas, es un fenómeno que tiene que ver con la aceptación

de esas otras personas como legítimos «otros» para la convivencia. Pero la preocupación ética nunca va más allá de la comunidad de aceptación mutua en que surge. La mirada ética no alcanza más allá del borde del mundo social en que surge. Las fronteras nacionales son, también, fronteras éticas. El lunes 2 de agosto de 1999 fueron descubiertos en el tren de aterri-

je de un avión belga los cadáveres de dos niños guineanos. Se llamaban Yaguine Koita y Fodé Tounkara. Sólo querían encontrar en Europa aquello que en África no encuentran: educación, alimento... Entre sus ropas se encontró una carta en la que suplicaban ayuda apelando, sobre todo, «al amor que tienen ustedes por sus hijos a los que aman para toda la vida». No sospechaban que ese amor incondicionado se agota en los nuestros, y ellos son (eran) los otros, aquéllos hacia los que escogemos nuestras obligaciones.

Pero somos humanos porque somos con otros. Robinson Crusoe, el célebre naufrago de la novela de Defoe, no hizo sino aplicar en su isla los hábi-

tos, las reglas, que aprendió en Inglaterra. Si en vez de un adulto Robinson hubiera sido un niño de pocos meses, aún en el caso de ser capaz de sobrevivir en la isla desierta de ninguna manera hubiera podido crear una realidad «humana». Todavía más: somos humanos gracias a otros, a *cualquier otro*. Somos humanos porque otras personas nos han ofrecido gratuitamente su amor, su cuidado, su atención. Lo que nos hace humanos no es la sangre o la cultura compartida: más allá del hecho físico del nacimiento, lo único que resulta absolutamente imprescindible para desarrollarnos como personas es que otras personas (no importa que no sean de nuestra sangre o de nuestra cultura) nos acojan con amor en unos momentos en los que estamos

Lo que nos hace humanos no es la sangre o la cultura compartida...; lo único que resulta absolutamente imprescindible para desarrollarnos como personas es que otras personas nos acojan con amor en unos momentos en los que estamos absolutamente indefensos y dependientes.

absolutamente indefensos y dependientes. Como señala Marina, «la radical menesterosidad del ser humano, su inevitable condición de prematuramente nacido, exige elaborar una nueva noción de persona, que reconozca la función catalizadora que ejercen los demás hombres». Si cualquier otro puede hacerme humano, la humanización de cualquier otro puede depender de mí.

Es preciso reconocer, por ello, que la relación con el otro no depende de una elección personal; tenemos una *deuda* con él que hemos contraído aún antes de reconocer su existencia. En efecto, existe una trama de vinculaciones entre los seres humanos derivada de nuestra naturaleza social que nos compromete con unas obligaciones cuya ignorancia no exime de su cumplimiento. En opinión de Simone Weil, «hay obligación hacia todo ser humano por el mero hecho de serlo, sin que intervenga ninguna otra condición, e incluso aunque el ser humano mismo no reconozca obligación alguna». Esta obligación no se basa en una convención, es eterna e incondicionada. Una responsabilidad que puede llegar hasta el sacrificio. «Tenemos —escribe por su parte Crespi (1996)— tanto derecho como los demás a vivir, a ser felices y respetados en nuestra autonomía, pero el hecho de que nuestra obligación hacia el otro esté enraizada en nuestra propia existencia, nos permite superar la lógica jurídica de la reciprocidad y anteponer sus derechos a los nuestros». Sólo si somos capaces de reconocernos deudores del otro —sólo si, como dice Reyes Mate, aceptamos que el otro lleva una contabilidad que no coincide con la nuestra— podremos abrirnos incondicionalmente a la exigencia de prestarle nuestra ayuda.

Es desde esta perspectiva desde la que el jurista italiano Ferrajoli reivindica un constitucionalismo mundial que supere las limitaciones impuestas de hecho al ejercicio de los derechos humanos por su circunscripción al ámbito estatal. En este fin de siglo caracterizado por las migraciones de masas, los conflictos étnicos y la distancia cada vez mayor entre Norte y Sur, es preciso reconocer que la ciuda-

danía ya no es, como en los orígenes del Estado moderno, un factor de inclusión y de igualdad; por el contrario, cabe constatar que la ciudadanía de nuestros ricos países representa el último privilegio de *status*, el último factor de exclusión y discriminación, el último residuo premoderno de la desigualdad entre las personas en contraposición a la proclamada universalidad e igualdad de los derechos fundamentales. Por eso, tomar en serio estos derechos significa hoy tener el valor de desvincularlos de la ciudadanía como «pertenencia» a una comunidad estatal determinada. En opinión de Ferrajoli (1999), ello sólo es posible si transformamos en derechos de la persona los dos únicos derechos que han quedado hasta hoy reservados a los ciudadanos: el derecho de residencia y el derecho de circulación en nuestros privilegiados países.

Es éste un viejo sueño. Es el sueño del reconocimiento incondicionado de la común e igual dignidad de todas las personas. Es el sueño de la fraternidad universal. Es el sueño de la solidaridad innegociable. Hace unos meses leí una entrevista con el actor José Sancho, en el transcurso de la cual se refería a una frase puesta en boca del protagonista de la obra de teatro *Memorias de Adriano* que él ha representado: «Soñaba con un mundo sin fronteras, donde el más pequeño de los viajeros pudiera vagar de país en país, de continente en continente, sin humillaciones insultantes». He vuelto a leer el libro de Yourcenar para dar con esta cita pero no lo he logrado. En cualquier caso, ahí tenemos el sueño del emperador Adriano, viajero impenitente y comprensivo, que dirigió entre los años 117 a 138 d.C. el más impresionante aparato de poder y control que ha conocido la Humanidad: el Imperio Romano. Sueño imposible de lograr a pesar de poseer todo el poder del mundo. Y es que la acción política es necesaria pero no suficiente para la construcción de un mundo en el que todas las gentes vean reconocida su inviolable dignidad, sin que ninguna frontera legitime su maltrato. Hace falta algo más. Ignatieff (1999) sostiene que el universalismo moral moderno, representado

por tantas ONG, está naciendo a partir del rechazo a un nuevo delito: el crimen contra la Humanidad. «La guerra y el genocidio han derribado las fronteras morales de la nacionalidad, la raza y la clase, que solían fijar la responsabilidad del alivio de los heridos. Si ahora admitimos nuestra responsabilidad hacia los desconocidos que sufren es porque, después de estos cien años de destrucción total, nos avergonzamos de aquel acantonamiento de las responsabilidades morales en el plano regional, nacional o religioso que hizo posible el abandono de los judíos». Y concluye: «En la actualidad, la frágil internacionalización del mito de la fraternidad vuelve pletórica de fuerzas porque las solidaridades parciales humanas —la religión, la etnia o la clase— se han deshonrado a sí mismas con las matanzas cometidas en su nombre». En efecto, desde una perspectiva pre-política, las ONG están generando una nueva internacional de la solidaridad sin fronteras. Por esta vía se están derribando muchas defensas de la responsabilidad limitada a «los nuestros», que no son otra cosa que manifestaciones de la irresponsabilidad hacia la mayoría de las personas. En esta tarea, los medios de comunicación juegan un importante (aunque ambiguo) papel.

3. El ambiguo papel de los medios de comunicación

Por un lado, los medios de comunicación, con la televisión a la cabeza, se han convertido en los principales instrumentos para la conformación de una nueva forma de *comunidad imaginada*, de una aún incipiente comunidad transnacional en la que millones de personas encuentran su identidad común en un nuevo y más amplio «nosotros». Como destaca Ignatieff

Los medios de comunicación, con la televisión a la cabeza, se han convertido en los principales instrumentos para la conformación de una nueva forma de «comunidad imaginada», de una aún incipiente comunidad transnacional.

(1999), la televisión está contribuyendo a derribar todas aquellas barreras de la nacionalidad, la raza o la geografía que nos permitían dividir nuestro espacio moral entre aquellas personas por las cuales nos sentíamos responsables y aquellas otras por las que no. Pero, por otro lado, la televisión presenta, como Jano, una

segunda y preocupante faz que es también señalada por Ignatieff: «Nos convierte en *vo-yeurs* de un sufrimiento ajeno, en turistas de un paisaje de angustia, y nos enfrenta con sus destinos, al tiempo que escondelasdistancias— sociales, morales y económicas— que nos separan». Atentos a las víctimas, los medios se desentienden de los victimarios; focalizada su atención en las consecuencias, se muestran incapaces de analizar causas y responsabilidades; fascinados por los acontecimientos, no sirven para analizar y mostrar procesos. La información en tiempo real de hambrunas, catástrofes naturales o cruen-

tas guerras étnicas nos muestra acontecimientos que, al tiempo que pasan ante nuestros ojos, se convierten en historia, en cosas que ya han pasado. Pueden conmovernos, pero difícilmente pueden movernos, pues ya son inalcanzables.

Pero aún hay más. Dice Virilio (1997) que «el hecho de estar más cerca del que está lejos que del que se encuentra al lado de uno es un fenómeno de disolución política de la especie humana», denunciando una preocupante tendencia a «la desintegración de los presentes en beneficio de los ausentes», ausentes que se hacen presentes virtualmente, a través de la televisión o de Internet. Tiene razón. La solidaridad hacia los otros lejanos es infinitamente más llevadera que la solidaridad con aquellos otros que, por cercanos, conforman un nosotros del que no podemos evadirnos. Los lejanos son, muchas veces, como los muertos, con los que

resulta más fácil ser justos y generosos que con los vivos, pues, como escribe Camus en *La caída*, «con ellos no tenemos obligación alguna. Nos dejan en libertad, podemos disponer de nuestro tiempo, rendirles el homenaje entre un cóctel y una cita galante, a ratos perdidos, en definitiva». La sensación de cercanía producida por los medios de comunicación puede acabar no siendo otra cosa que eso, una agri dulce sensación en la que sólo anida la impotencia (o, lo que es peor, la indolencia).

¿Pueden evitarse estas perversiones? Ignatieff (1999) considera que sí se puede y, sobre todo, que sí se debe. Muchas veces, al margen de las intenciones de los empresarios y de los programadores, el hecho es que la televisión «se ha convertido en el principal mediador entre el sufrimiento de los desconocidos y la conciencia de los habitantes de las escasas zonas seguras del Planeta»; por eso, aunque afirmen que la función del medio es meramente informativa, «no pueden evitar que las consecuencias de su poder sean morales, porque a través de la televisión no sólo vemos al prójimo, sino que cargamos con su destino». Para ello debe aplicar a los acontecimientos que tienen que ver con las víctimas de nuestro mundo los mismos criterios que aplican a los acontecimientos relacionados con el poder: «Si la televisión es capaz de tratar el poder como un fenómeno sagrado, podemos exigirle que demuestre el mismo respeto por el sufrimiento. Si puede cambiar su programación y cambiar su discurso por el éxito de una boda o de un entierro, podemos pedirle que haga lo mismo por el hambre o el genocidio». Liberarse del estrecho formato temporal que ofrece el noticiario; cambiar el modelo de informativo por el del informe documental; poner al servi-

cio de las víctimas la misma capacidad retórica y la misma imaginaria ritual que ha servido para elevar a la categoría de tragedia mundial bodas de infantas o muertes de princesas.

Sólo así contribuirá la televisión a conformar una efectiva comunidad universal de aceptación mutua. Sólo así podrá la televisión convertirse en una ventana abierta útil para liberarnos de la peor de las cegueras, que es la de aquellas personas que no quieren ver. Tal vez así, algún día, podamos pedirle a Saramago que cambie el final de su relato sustituyendo el párrafo con el que iniciábamos este artículo por este otro, perteneciente también a su obra: «Por la ventana abierta, pese a la altura del piso, llegaba el rumor de las voces alteradas, las calles debían estar llenas de gente, la multitud gritaba una sola palabra, ‘veo’, la decían los que ya habían recuperado la vista, la decían los que de repente la recuperaban. Veo, veo, realmente empieza a parecer una historia de otro mundo aquélla en que se dijo: Estoy ciego».

Referencias

- CAPELLA, J.R. (1993): *Los ciudadanos siervos*. Madrid, Trotta.
- CRESPI, F. (1996): *Aprender a ser. Nuevos fundamentos de la solidaridad social*. Madrid, Alianza.
- FERRAJOLI, L. (1999): *Derechos y garantías. La ley del más débil*. Madrid, Trotta.
- GLOTZ, P. (1987): *Manifiesto para una nueva izquierda europea*. Madrid, Siglo XXI.
- IGNATIEFF, M. (1999): *El honor del guerrero. Guerra étnica y conciencia moderna*. Madrid, Taurus.
- VIRILIO, P. (1997): *El ciber mundo, la política de lo peor*. Madrid, Cátedra.
- ZUBERO, I. (1994): *Las nuevas condiciones de la solidaridad*. Bilbao, Desclee de Brouwer.
- ZUBERO, I. (1996): *Movimientos sociales y alternativas de sociedad*. Madrid, HOAC.
- ZUBERO, I. (1998): «Descubriendo oportunidades para la intervención social: resituando nuestros espacios de participación», en *Documentación Social*, 111; 87-120.

• **Imanol Zubero** es profesor de Sociología de la Universidad del País Vasco en el Campus de Bilbao. Correo electrónico: cipzubei@lg.ehu.es

Solidaridad y medios de comunicación: una difícil articulación

Estrella Gualda Caballero
Huelva

En este trabajo se inicia la discusión sobre las relaciones entre la solidaridad y los medios de comunicación, presentando brevemente algunas de las nociones conceptuales que se asocian al término solidaridad y resumiendo cómo son las condiciones nuevas en que la solidaridad ha de enmarcarse. Posteriormente nos introduce en algunos ámbitos de poder e influencia de los medios para reflexionar sobre la articulación de medios de comunicación y solidaridad.

Simplificando el debate que gira en torno al término de solidaridad, hay dos sentidos en los que se usa frecuentemente este concepto. Uno de ellos es asociar solidaridad a altruismo, otro unir solidaridad a obligación¹. Aunque en los dos casos la solidaridad puede tener efectos positivos, las diferencias entre uno u otro sentido son claras. Se emplea la idea de solidaridad como altruismo para referirse a la solidaridad como caridad o como benevolencia, una especie de sentimiento o compasión, cuando se piensa en la asistencia a otros basada en la generosidad del que la ofrece –sea espontáneamente o de forma organizada–; mientras que solidaridad como obligación se plantea más desde la óptica de los derechos del que la recibe, como imperativo o deber social que ha de lograr la consecución de la

igualdad, justicia y libertad y, en este sentido, como una especie de «responsabilidad estructural»² anti-exclusión para con otros. Este sentido de solidaridad como obligación lo sitúa Amengual (1993: 136) con procedencia etimológica de la expresión jurídica latina *in so-lidum* (*in solidum cavire*), expresión que se refiere a la relación jurídica de una obligación, que hace que todos los deudores respondan de la deuda, esto es, que todos son responsables de ella. Se sugiere con ello un significado básico del término, que es que «cada uno es responsable de todos y todos lo son de cada uno», expresándose entonces dos ideas: la de la unión o vínculo entre las personas y la de la responsabilidad recíproca individual y personalizada respecto de cada uno y de todos en conjunto. Una tercera idea asociada al término de solidaridad tiene que ver con la *solidaridad*

como *sociabilidad*, o expresión del vínculo social —idea sugerida ya anteriormente—. Es la dimensión a la que se refiere Amengual (1993)³ cuando se subraya que la solidaridad es una propiedad de la sociabilidad humana. La solidaridad como característica antropológica-social, de carácter universal y necesaria que supera a la caridad. Esta idea de la universal sociabilidad humana, manifestada a través de la solidaridad, como término compuesto ahora etimológicamente por el adjetivo latino *solidus* y el verbo *consolidare* (Bellver, 1994: 163), haría referencia entonces a lo sólido, lo firme y lo cohesionado, a una pluralidad de elementos que mantienen una fuerte unidad entre sí. Los medios de comunicación, señala este autor, expresan la misma solidaridad que nos une como seres humanos, en la medida en que evidencian «la profunda identidad entre todos los seres humanos... manifiestan la proximidad entre todos los hombres y la profunda semejanza de nuestros comportamientos con los de los aparentemente más distintos».

Dejamos planteadas de momento estas tres dimensiones de la solidaridad: como altruismo, como obligación y como sociabilidad. Posteriormente recurriremos a ellas.

De otra parte, aunque a lo largo de la historia se han desarrollado diferentes formas de ejercicio de la solidaridad, nos interesa detenernos en el momento actual recuperando algunas ideas de Zubero (1996a). Éste describe algunas de las nuevas condiciones de la solidaridad en el mundo presente, destacando que el modelo de solidaridad redistributiva producido en la etapa de desarrollo del Estado de Bienestar ha llegado a sus límites. Son factores que impiden la continuación con el modelo anterior: los límites existentes al crecimiento económico, la creciente conciencia de globalidad (que hace conocer situaciones precarias como la del Tercer Mundo) y el descubrimiento de la escasez de recursos existentes en el Planeta. Todo ello dificulta considerar como modelo de desarrollo a imitar el de las sociedades desarrolladas. En este sentido, plantean Fuentes y otros (1997: 204) que el nuevo modelo solida-

rio que surja ha de romper con dos dogmas de la modernidad: que nuestro nivel de vida es a medio o largo plazo universalizable y que nuestro nivel de vida es innegociable.

Estas nuevas condiciones deberían llevar a plantear una nueva solidaridad que nos obligara a ser altruistas e, incluso, ir en contra de nuestros propios intereses, o «resolver la situación de los débiles en contra de los intereses de los fuertes» (suscribimos aquí a Zubero, 1996: 311). Sería un dar sin pedir, e incluso perdiendo. Y ello supondría, por un lado, que en este modelo de solidaridad se organizaría todo desde los derechos de los menos iguales y, por otro, se incorporarían en este nuevo modelo (el tercero recogido en la exposición del autor citado) modelos de solidaridad previos, pero superando sus limitaciones: una solidaridad de amplias mayorías sociales que lucha contra su exclusión de la ciudadanía y una solidaridad redistributiva propia de los países desarrollados en la base de su modelo de Estado de Bienestar.

Vistas así las cosas, cabría plantearse si es factible tal modelo de solidaridad, máxime en un contexto en el que se encuentran descripciones de nuestro mundo muy pesimistas, y en el que voces presentes denuncian la debilitación de la solidaridad en un mundo descrito como «sociedad de individuos», donde el triunfo del individualismo se acompaña del aumento de la exclusión social, la indiferencia y la insolidaridad. La pregunta sería: ¿es posible una solidaridad desinteresada donde se pierda dando?

Ahora bien, más que discutir sobre la respuesta a la misma en general, me interesa hacerlo llevándome la pregunta al ámbito de los medios de comunicación, segundo aspecto de interés en este trabajo. La formulación de la pregunta se alteraría entonces, fijándose en los siguientes términos: ¿es posible que los medios de comunicación ejerzan un tipo de solidaridad desinteresada, perdiendo con ello? Otras preguntas de interés para la discusión posterior son: ¿cómo pueden los medios de comunicación contribuir al desarrollo de un nuevo modelo solidario? y ¿qué dificultades hay para ello,

de acuerdo a los parámetros sugeridos arriba? Planteamos todas estas preguntas, eso sí, para que se respondan teniendo en cuenta que vivimos con realidades nuevas, que deberían empujar al ejercicio de formas de solidaridad igualmente nuevas, en la línea de lo señalado antes. Estas formas de solidaridad deberían afectar igualmente a los medios de comunicación, que son los que nos interesan en este artículo.

Hay que decir que sólo encontramos sentido a preguntarse cómo podrían los medios de comunicación contribuir al desarrollo de la solidaridad si partimos de la idea de que los medios ejercen en la sociedad un notable poder, haciendo llegar su influencia a diversas esferas y aspectos de la vida social. Los medios, entre otras influencias reseñadas por Pardavila (1992), ayudan a afirmar o negar los derechos sociales de los ciudadanos, favorecen la indiferencia de las personas ante los problemas sociales o estimulan la solidaridad social, pueden contribuir a integrar o excluir socialmente a las personas, pueden inducir y afirmar normas sociales, legitimándolas y viceversa; proporcionan prestigio o lo sustraen; inciden en la percepción que tiene el ciudadano del entorno, de sí mismo y de los demás.

Asimismo, contribuyen a la creación de la realidad colectiva, especialmente en lo que respecta a las realidades que no vivimos y que nos llegan a través de ellos (Ruiz, 1998). Incluso resulta difícil, en ocasiones, que evaluemos la veracidad de la información recibida cuando nos encontramos con saturación de noticias, y con noticias contrapuestas, en

ocasiones, según la fuente consultada; puede llegar entonces a poder «narcotizarnos» tal exceso y confusión de información.

Los medios pueden socializar políticamente a la población, sensibilizar a la opinión pública, crear conciencia social y contribuir a su educación; y del mismo modo que pueden ayudar a construir una sociedad democrática

donde se deslegitimen conductas intolerantes, pueden ser transmisores de valores, estereotipos y prejuicios. Es frecuente también que sean instrumentos empleados para generar sensacionalismo y popularización. Son canales para la transmisión y difusión rápida de noticias; construyen cultura o la destruyen según los mensajes que contengan; pueden promover los derechos humanos, fortalecer la paz y servir de medios para la participación ciudadana, etc.

Todas estas influencias o poderes potenciales de los medios⁴, amén de otras, los colocan en una posición en que podrían estar al servicio de la solidaridad, del mismo modo que contra ella. Ahora bien, ya que nos referimos antes a diferentes ideas asociadas a la solidaridad, nos interesa perfilar ahora al servicio de qué tipo de solidaridad nos parece que tendrían que estar los medios preferentemente y por qué.

Siendo coherentes con el planteamiento anteriormente expuesto, creemos que los medios tendrían que estar acordes a lo que antes se ha planteado respecto a las nuevas condiciones de la solidaridad, siendo conscientes (a través de los mensajes que transmiten) de que el modelo de solidaridad redistributiva es inviable desde un planteamiento

Los medios ayudan a afirmar o negar los derechos sociales de los ciudadanos, favorecen la indiferencia de las personas ante los problemas sociales o estimulan la solidaridad social; pueden contribuir a integrar o excluir socialmente a las personas, pueden inducir y afirmar normas sociales, legitimándolas y viceversa; proporcionan prestigio o lo sustraen; inciden en la percepción que tiene el ciudadano del entorno, de sí mismo y de los demás.

mundial y equitativo, y que sería otro el modelo de solidaridad a legitimar.

Entendiendo la «solidaridad» como algo diferente a la justicia, igualdad o libertad, concibiéndola como «valor» y, en este sentido, como guía o criterio que orienta nuestro comportamiento, cabría plantear la misma desde los medios, llenándola de contenidos como los sugeridos por Bellver (1994: 169); esto es, la solidaridad como la asunción de responsabilidades ajenas como propias, que se realiza con plena autonomía personal y compromiso hacia el inferior, para que éste pueda ejercitar su propia autonomía.

Es ésta una noción que, destacando la idea de la solidaridad como obligación, ha de enlazarse con las nuevas condiciones de la solidaridad descritas arriba, así como con la idea de solidaridad como sociabilidad, en la que se conjugan individualismo y colectivismo, es decir, lo personal-individual y lo social-comunitario, la vinculación recíproca entre individuos y entre sociedad-individuos.

Los medios de comunicación estarían igualmente al servicio de un tipo de «solidaridad», por otra parte, «internacional». En relación con esto, alude Domingo (1995: 195) al surgimiento de un modo de pensar que podemos llamar «sinfronterismo», que responde a la emergencia de un nuevo tipo de solidaridad. Se une éste a la idea de solidaridad como obligación moral, como compromiso con dimensión universal que supera las fronteras y que ha de intentar evitar la exclusión social y perseguir la justicia. Vendría a ser éste un nuevo tipo de solidaridad que encontramos en nuestros días, que tiene sensibilidad universalista y que no mira la ideología política del destinatario de la misma (CECS, 1996), un tipo de solidaridad «que trata de aliviar el sufrimiento de los desfavorecidos sin exigir ningún tipo de afinidad a cambio» (Martínez, 1994: 137). Los propios medios de comunicación tienen ya experiencia sobrada de esta solidaridad, pues se han hecho eco de sus demandas, de sus denuncias y de sus peticiones de apoyo. Y, desgraciadamente, en los últimos años no faltan ejemplos en los que

la noticia de un desastre, una situación desigualitaria o similares sucesos se haya conocido a través de los medios, habiendo servido éstos también como transmisores de una conciencia solidaria. Desde Ruanda a Etiopía, pasando por las luchas para conseguir el 0,7%, las peticiones de ayuda para recaudar fondos para países del Tercer Mundo, sin olvidar los apoyos proporcionados a Bosnia, Kosovo, etc.

Los medios, con gran capacidad para hacerse oír públicamente, contribuyen en estos casos aportando desde imágenes espeluznantes o titulares para no olvidar (que pueden movilizar rápidamente a la población en torno a una ayuda humanitaria), hasta haciendo publicidad y difundiendo mensajes para mantener viva la ayuda. Pueden incluso ayudar a popularizar los sentimientos de solidaridad en la sociedad cuando colaboran en campañas con personajes públicos famosos (CECS, 1995).

También aquí, considerándolo en el mejor de los casos para nosotros, nos parece que la función solidaria que puedan ejercer los medios sería aquélla asociada a la noción descrita de solidaridad como obligación y como sociabilidad, más que la noción de solidaridad como altruismo o caridad. No queremos decir con ello que despreciemos este último tipo de solidaridad, más arraigada y dependiente de la voluntad o favores de los individuos, ni tampoco versiones basadas en la ayuda mutua⁶, sino que, considerando el riesgo de que no lleguen a practicarse, nos parece más adecuado priorizar desde los medios el mensaje que enfatice la dimensión moral basada en la obligatoriedad de la solidaridad, como garantía para que llegue la solidaridad. Aunque lo mejor sería –pero nos parece ingenuo y de poco fundamento en la realidad– que ni siquiera hubiera que potenciar desde los medios (u otros ámbitos) este tipo de solidaridad, porque surgiera ella espontáneamente desde esferas individuales y/o colectivas.

Ahora bien, ¿es posible una articulación entre la solidaridad como obligación y los medios de comunicación? y ¿qué problemas hay para ello o en qué momentos, circunstan-

cias o puntos puede resultar difícil la articulación?

Si tenemos en cuenta que los medios de comunicación no son neutros ni asépticos, son intencionales, responden a intereses, y se encuentran inmersos en el entramado político, ideológico y financiero que les inunda, es previsible que las relaciones medios de comunicación y solidaridad se articulen difícilmente —o nunca— en aquellos lugares donde los intereses de los medios choquen o sean incompatibles con objetivos solidarios.

Con respecto a los medios de comunicación privados resulta difícil creer en la posibilidad de dicha articulación para la mayor parte de ellos, en la medida en que suelen fundamentar su existencia en objetivos ligados a la obtención de lucro o beneficio económico y se sustentan a través de la publicidad principalmente. De ello resulta la dificultosa conciliación entre la lógica mercantil de los medios y una lógica igualitaria a perseguir desde el modelo de solidaridad esbozado. La necesidad, para la subsistencia, de subordinación a los intereses de corporaciones de carácter religioso, económico o político, así como a los del capital (pues sin los ingresos procedentes de la publicidad la muerte del medio sería inminente en la mayor parte de los casos) atraviesa de lleno al medio condicionando el contenido de sus mensajes y, en ocasiones, ubicándolo en un lugar donde se cruzan mareas de signo diverso si atendemos a la incompatibilidad o contradicciones de los mensajes que se difunden a través de sus diferentes espacios y/o programas: algunos que educan a un consumo responsable y otros que llevan a un gasto indiscriminado; unos que defienden la igualdad y respetan la

diferencia, frente a otros que estigmatizan a minorías étnicas y raciales, etc.

Es difícil creer, en definitiva, que las grandes corporaciones y grupos que dominan los medios no vayan a utilizarlos en su favor, y que vayan a romper la lógica capitalista en que se basan y diseñen campañas de publicidad que nieguen esta lógica, yendo de esa manera en su

Impregnemos los medios de una ética con rumbo a la solidaridad, como valor que guíe el comportamiento de los profesionales que los dirigen, orientando su acción pública hacia la defensa de la libertad, igualdad y justicia, contribuyendo con ello —desde su ámbito de influencia (que no es poco)— a la construcción de un mundo mejor, pero para todos.

contra. En los últimos años estamos acostumbrados, no obstante, a que se lancen mensajes solidarios en campañas pro-objetivos humanitarios que se mezclan, por ejemplo, con intereses mercantiles y de estrategia empresarial: ¿La empresa «x» fomenta la ayuda humanitaria porque lo cree su deber, porque tiene ánimos altruistas o quizá porque con ello cree que se va a vender más y, de camino, se desgravan más impuestos?, ¿lo haría si supiera que sus ventas iban a descender? Probablemente no. Dudo de una solidaridad que creo interesada y/o puntual y fragmentada, pero no sostenida en el tiempo y con interés de cambios estructurales dirigidos al corazón del sistema⁷. Las mismas contradicciones de los mensajes que se leen, escuchan y ven en cada

medio inducen a la sospecha.

Pero incluso las necesidades financieras de los medios públicos hacen que éstos se encuentren en gran medida subordinados a los fondos procedentes del capital, lo que influye en la devaluación de su función social. Como señala Núñez (1996), los medios de comunicación públicos deberían excluir el uso de la información como mera mercancía o como mero poder, anteponiendo intereses generales por encima de los políticos, económicos, privados y de los propios intereses de los medios de comunicación, aunque —también indica— no es éste el camino que seguimos. De hecho, de

acuerdo con Pares (1996), la gran responsabilidad social que supone la influencia que ejercen en la sociedad tendría que llevar a que se desarrollara más su deontología profesional, para evitar algunos de los excesos producidos por la comercialización.

Dadas las dificultades de llenar de solidaridad a medios de comunicación que son incluso públicos, pues éstos tienden a mimetizar estrategias privadas, resulta poco creíble que pueda avanzarse a pasos agigantados hacia el tipo de solidaridad antes descrito. Quizá lo más realista sea pensar en una estrategia progresiva o por grados. Decíamos antes que no faltan ejemplos que ponen de manifiesto cómo los medios de comunicación pueden contribuir al desarrollo de la solidaridad (aludíamos, por ejemplo, al «sinfronterismo»). Y aunque dudemos que en todos los casos los ejemplos solidarios de los medios sean en mayúsculas y no escondan intereses de otro orden, el avance podría seguir por este camino (yendo a más), siempre que el beneficio repercuta positivamente en la sociedad, sus grupos o personas.

Aludiendo a la mitología griega, no se nos escapa que la lucha vendría a ser de titanes, pues nos parece una lucha de titanes la que quiere conseguir que una parte de la sociedad, en este caso que los que ejercen el control de los medios y seleccionan los mensajes a difundir a través de ellos, renuncien a sus privilegios en beneficio, entre otras cosas, de una redistribución internacional de la riqueza social y económica. Para seguir avanzando desde dentro del sistema es importante no sólo que se conciencie a los ciudadanos en general en el camino de la solidaridad, sino también que los propios ciudadanos impulsores de estos medios (los periodistas y otros agentes que controlan el proceso de selección de noticias) estén concienciados

del valor de esta solidaridad y de la responsabilidad que su trabajo conlleva.

Quizá el objetivo haya de marcarse a medio y largo plazo, siendo realistas, pudiendo recurrir para ello al empleo, entre otras estrategias, de «analizadores históricos» (Villasante, 1994), de gran potencia no sólo para la construcción de la acción colectiva en el marco de los movimientos sociales, sino como punto de referencia que marca nuestro aprendizaje co-

lectivo y que ejemplifica y guarda en la memoria colectiva que, en nuestro caso, los medios no sólo deben sino también pueden estar al servicio de la solidaridad y, de hecho, hay diferentes momentos en que lo han estado, aunque haría falta, en ese estar al lado de la solidaridad, mayor continuidad y coherencia en el tiempo para que el mensaje «cale hasta la médula ciudadana». Tenemos experiencia sobrada de que ello puede hacerse: recuérdese, por ejemplo, la influencia de los medios en relación con las llamadas de ayuda comunitaria con motivo del huracán Mitch

(por citar un ejemplo reciente y bien conocido en nuestro país); e incluso pueden utilizarse los ejemplos de otros ámbitos que pueden ser trasladados fácilmente a nuestro caso (en ese uso como «analizadores históricos»). Es notable en este sentido el caso de los microcréditos⁸, que ponen de manifiesto que son múltiples las vías factibles de ejercicio de la solidaridad y que en ellas caben también proyectos financieros solidarios.

Búsquese la generación, también en los medios de comunicación, de «zonas liberadas» (en palabras de Mardones, 1990) o del «inédito viable» de la realidad a que se refiere Zubero (1996a; 1996b); esto es, hacer realidad, aunque sea a pequeña escala (por ejemplo, en cadenas o medios locales, públicos y/o privados, si no podemos hacerlo también con los medios de

Es previsible que las relaciones medios de comunicación y solidaridad se articulen difícilmente –o nunca– en aquellos lugares donde los intereses de los medios choquen o sean incompatibles con objetivos solidarios.

comunicación mayores), el proyecto solidario en que creemos, para probar que la realidad es transformable y para ir limando la legitimidad cultural de un titán, la insolidaridad, que se expresa a través de los medios y que se sustenta profundamente en un sistema socioeconómico que sólo beneficia a una pequeña parte del mundo, sistema éste que, por otra parte, está ocasionando riesgos imprevisibles a la Humanidad, a pesar de haberse sustentado dogmáticamente en el orden, la seguridad propias de lo que se ha llamado modernidad.

Por último, impregnemos los medios de una ética con rumbo a la solidaridad, como valor que guíe el comportamiento de los profesionales que los dirigen, orientando su acción pública hacia la defensa de la libertad, igualdad y justicia, contribuyendo con ello—desde su ámbito de influencia (que no es poco)—a la construcción de un mundo mejor, pero para todos.

Notas

¹ Esta misma distinción aparece, por ejemplo, en CECS (1996: 510), hablándose de *solidaridad social corta* para la primera y *solidaridad larga* para la segunda.

² Domingo (1995: 207).

³ La sitúa en Lerroux, Durkheim y otros pensadores, algunos de los cuales vincula a la corriente socialista.

⁴ Que pueden ser de signo positivo o negativo, contribuyendo positiva o negativamente a la solidaridad.

⁵ Aunque siempre cabe preguntarse cuando se trata de los medios—especialmente los privados—si hay una verdadera conciencia solidaria o si ésta se entremezcla con intereses comerciales en que se apoyan el sensacionalismo y los intentos de popularización de determinadas noticias.

⁶ Véase en Amengual (1993) respecto a la versión propia del anarquismo.

⁷ Pero no podemos conformarnos con el argumento de «más vale que ayuden interesadamente desde dentro a que no hagan nada».

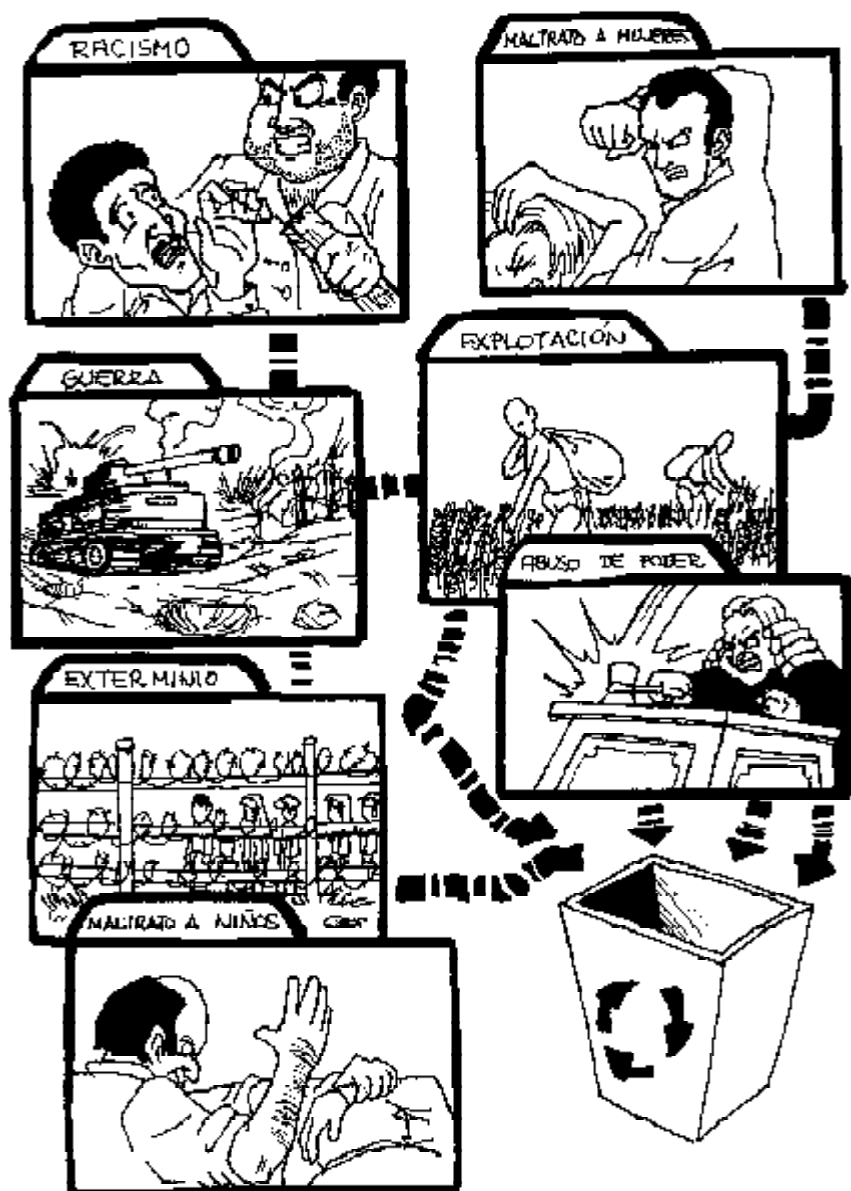
⁸ Que no son más (ni menos) que la facilitación de créditos de pequeña cuantía y bajo interés a aquellas personas a las que ningún banco se los hubiera concedido, como fórmula que ha cosechado excelentes resultados en la ayuda al desarrollo del tercer mundo (Intervida, 1999).

Referencias

- AMENGUAL, G. (1993): «La solidaridad como alternativa. Notas sobre el concepto de solidaridad», en *Revista Internacional de Filosofía Política*, 1; 135-151.
- BELLVER CAPELLA, V. (1994): «La solidaridad ecológica como valor universal», en *Anuario de Filosofía del Derecho*, 11; 159-173.
- CENTRO DE ESTUDIOS PARA EL CAMBIO SOCIAL (1995): «Espectaculares en la solidaridad e insuficientes en el comportamiento cívico», en VARIOS: *España, 1994. Una interpretación de su realidad social*. Madrid, Fundación Encuentro; 63-100.
- CENTRO DE ESTUDIOS PARA EL CAMBIO SOCIAL (1996): «Organizaciones voluntarias de solidaridad», en VARIOS: *España, 1995. Una interpretación de su realidad social*. Madrid, Fundación Encuentro; 491-534.
- DOMINGO MORATALLA, A. (1995): «Solidaridad y responsabilidad: condiciones para una justicia sin fronteras», en *Documentación Social*, 99/100; 95-210.
- FUENTES, P. y OTROS (1997): «Hacia una cultura de la solidaridad», en *Documentación Social*, 106; 181-211.
- FUNDACIÓN INTERVIDA (1999): «Microcrédito», en *Contigo*, 8; I-XII.
- MARDONES, J.M. (1990): «¿Hacia una nueva minoría de edad? Crear zonas liberadas», en *Sal Terrae*, 1.
- MARTÍNEZ LÓPEZ, L. (1994): «Nuevas asociaciones por el medio ambiente. Solidaridad internacional e intergeneracional», en *Documentación Social*, 94; 129-140.
- NÚÑEZ ENCABO, M. (1996): «Poderes políticos y poderes mediáticos», en *Poder, democracia y medios de comunicación*. Madrid, Fundesco; 9-222.
- PARDAVILA, B. (1992): «Medios de comunicación social y servicios sociales», en *Revista de Treball Social*, 126; 46.
- PARÉS IMAICAS, N. (1996): «Poder, democracia y medios de comunicación», en *Poder, democracia y medios de comunicación*. Madrid, Fundesco; 247-252.
- RODRÍGUEZ VILLASANTE, T. (1994): «De los movimientos sociales a las metodologías participativas», en DELGADO, J.M. y GUTIÉRREZ, J. (Eds.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, Síntesis; 399-424.
- RUIZ RUIZ, J. (1998): «El reto de la prensa: ser un foro creíble, plural y diverso», *Asociación para el progreso de la comunicación. Documentos*, 7, octubre; 1-4. (<http://www.estuinfo.es/apc/documentos/n7/informe8.htm>).
- ZUBERO, I. (1996a): «Construyendo una sociedad solidaria: Una propuesta para el análisis y la acción», en *Cuadernos de Trabajo Social*, 9; 303-327.
- ZUBERO, I. (1996b): *Movimientos sociales y alternativas de sociedad*. Madrid, Hoac.

• **Estrella Gualda Caballero** es profesora de Sociología en el Departamento de Sociología y Trabajo Social de la Universidad de Huelva. Correo electrónico: gualda@uhu.es

PARA LA PAPELERA DE RECICLAJE



© Pablo Martínez-Salanova 2000 para COMUNICAR

Solidaridad y medios de comunicación

.....

Rafael J. Terán Giménez de Cisneros
Huelva

El periodista es hoy, más que nunca, depositario de un patrimonio que no es suyo; que es de la propia sociedad a la que sirve, y que exige credibilidad, confianza, honradez en el ejercicio de una profesión que ha de tener como objetivo la defensa de los valores democráticos y de los derechos de la persona. Tratar sobre la solidaridad y los medios de comunicación es reflexionar sobre la necesidad de información como un derecho humano básico que es propiedad de todos los ciudadanos, al que el periodista sirve y del que actúa como garante.

Según una encuesta realizada en 1998 para la Federación de Asociaciones de la Prensa, por la empresa Eco Consulting, los periodistas son el segundo colectivo al que los ciudadanos reconocen un mayor índice de profesionalidad (51,2%), aún a pesar de que la guerra entre los medios de comunicación sea la principal causa de la pérdida de credibilidad en este colectivo que, cada día recibe apenas el 10% de la información que se produce, de la que al receptor llega otro 10%.

En una época en la que la creciente concentración de medios de comunicación –consecuencia de planteamientos económicos, políticos y monopolísticos– lleva a la globalización del periodismo como práctica profesional y al riesgo de una uniformidad informativa que

coarte la libertad de expresión, plantear un análisis de las relaciones entre el concepto solidaridad y los periodistas, no puede ser ajeno al análisis de las relaciones que este concepto tiene con los medios de comunicación.

Aunque las nuevas tecnologías son un sector estratégico a nivel mundial, es evidente que con su implantación y la puesta a disposición de los ciudadanos de formas infinitas de acceder a la información, al margen de consideraciones teóricas, se mantienen las distancias entre ricos y pobres, y aún no se han roto las tradicionales barreras sociales, ni la relación diferenciadora entre Norte y Sur... El periodista, como otros ciudadanos, vive esta situación desbordado por los acontecimientos, sometido a un permanente reciclaje profesional e indivi-

dual, sin saber muy claramente cuáles son los resultados de su función social, inmerso en la vieja polémica sobre si, desde la aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en diciembre de 1948, debe comprometerse o no, con la implantación de tales derechos, y cuáles son las mejores formas de hacerlo con los medios de que dispone.

El artículo 11 de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano dice que «la libre comunicación de los pensamientos y de las opiniones es uno de los derechos más preciados del hombre; todo ciudadano puede, en consecuencia, hablar, escribir e imprimir libremente, sin perjuicio de responder del abuso de esta libertad en los casos determinados por la Ley».

Que el conocimiento es una fuente de poder, es una evidencia admitida. En el mundo actual, uno de los rasgos identificativos de la pobreza es la falta de acceso del individuo a la información que necesita. Tener acceso a la información confiere rango de ciudadano y, por tanto, es lógico afirmar que, en teoría, los medios de comunicación, al facilitar este acceso están contribuyendo a aumentar la igualdad de oportunidades en todo el mundo.

El artículo 19 de la Declaración de Derechos Humanos dice que «todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión». Sin embargo, son crecientes los estudios que ponen de manifiesto que la mundialización de la información uniformiza, trivializa, simplifica y reduce la importancia de los conocimientos que el individuo puede adquirir. También establecen que cada vez ofrecemos más información del Primer Mundo y menos del Tercer Mundo, negando aún más si cabe, la posibilidad de que se produzca un intercambio informativo y cultural en el que las llamadas «minorías» tienen cerradas las puertas de las vías de acceso a los medios de comunicación.

La percepción que tenemos de los grupos sociales a los que no pertenecemos, o no podemos observar, no es fruto de la información que ellos mismos nos ofrecen, sino que se modela en parte a través de los medios de comunicación. El escritor Augusto Roa Bastos, considera que «uno de los efectos verdaderamente revolucionarios de las comunicaciones actuales, es el de haber reducido y relativizado las dimensiones de tiempo y espacio a escala planetaria», permitiendo que sepamos al instante qué ocurre en los lugares más apartados del mundo; uniendo a los habitantes de zonas antípodas en apenas milésimas de segundo, por lo que en su opinión, «las comunicaciones escritas y audiovisuales son un símbolo de la unión que debería existir entre los países del mundo, sobre todo, en la práctica cotidiana de las relaciones entre los pueblos», por lo que atribuye a la libertad de expresión un papel estabilizador y estimulador de las instituciones democráticas que cree necesario e insustituible, que evoluciona «con la vida de las sociedades al ritmo general del progreso humano».

Para Roa Bastos el funcionamiento normal de las actividades de comunicación «es sinónimo del derecho a la libre expresión de las ideas, a la libre circulación de la información, al libre ejercicio de la crítica, sin más limitaciones que las que prescriben las instituciones y las leyes de un efectivo Estado de derecho, o en su defecto, las convenciones que emanan de los usos y costumbres civilizados», y ante esta nueva situación se hace preciso que los periodistas ejerzan también una función didáctica, enseñando a los receptores de la información a ejercer un comportamiento activo ante los medios de comunicación, cumpliendo así parte del compromiso que, como profesionales, tienen con la sociedad y que tan lejos está de la pretendida legitimación de su éxito en razón de las audiencias o influencias que tienen, tergiversando e incluso envileciendo el fin fundamental de su cometido como agentes de la sociedad a la que sirven y de la que son intermediarios.

Lo cierto es que los medios de comunicación condicionan el comportamiento social.

Sin embargo, han de ser complementarios con la sociedad; son intermediarios y mediadores y, ante los retos que se presentan, tienen que ver más con un modo de organización de la sociedad, con un dispositivo que, según Armand Mattelart, director del Departamento de Comunicación de la Universidad de Rennes, «se aplica coherentemente con una idea de orden social, por la que hay que concebir la comunicación como un resorte exterior que, después, si hace mella en la sociedad, se convierte en cultura».

La función social de la información consiste en el respeto, la garantía y la efectividad del derecho humano a la información y, según Denis McQuail, «la institución de los medios de comunicación está comprometida con la producción, reproducción y distribución del conocimiento, en el sentido más amplio de la expresión».

Desantes Guanter comparte el criterio de que la información, como objetivo fundamental de los medios de comunicación, significa «una consciente influencia en la marcha de la historia, en el pensamiento, los sentimientos y la actuación de las personas», por lo que la función pública de la información es compatible con el derecho humano a la información, justificado «por la idea de que su ejercicio sólo se legitima en función del bien de la comunidad». Considera que informar constituye un poder que puede llevar a la información, dirigida siempre al individuo sólo o en colectividad, pero nunca a la masa, a tratar de cumplir satisfactoriamente su función pública, exactamente igual que ocurre con los poderes públicos.

En los últimos años los medios de comunicación se han esforzado por difundir valores de tolerancia y convivencia pacífica entre distintos grupos étnicos, a pesar de lo cual aún siguen

publicándose informaciones discriminatorias, que han obligado a numerosos colectivos profesionales a reclamar a los periodistas mayor preocupación y sensibilidad al informar sobre minorías, observando valores de solidaridad, igualdad y respeto por las diferencias, complementarios con las normas deontológicas con que se rige el ejercicio de esta profesión.

Los medios de comunicación ocupan un lugar preferente entre los ciudadanos, en nuestra propia rutina, en nuestros hábitos de vida. Sin información no hay relaciones sociales. Lo que importa es que la libertad de expresión y de pensamiento no se subordine ni sacrifique a las estrategias de mercado impuestas en los propios medios, para conseguir su rentabilidad y supervivencia como empresas que son.

Diversos comunicólogos opinan que el mayor problema que se tiene es poder llegar a una sociedad civil «que sea consciente del papel de la comunicación y cómo puede afectarle, tanto por su fuerza simbólica como por el papel de

representación que ostenta sobre el modelo social», en momentos en los que ante un escepticismo generalizado, una falta de fe en las cosas, se está produciendo cierta concienciación a partir de la experiencia cotidiana de cada uno de los individuos que forman parte de la sociedad; motivos que por sí justifican la necesidad de recuperar la sociedad civil, siendo conscientes de que «la comunicación es demasiado importante como para dejarla a la lógica del mercado».

Una información libre y objetiva es una condición, una exigencia moral para una sociedad democrática. Libertad política, prensa libre, democracia, e información deben ser indisolubles. No se puede asegurar la existencia de ninguno de estos conceptos sin que esté acom-

Tener acceso a la información confiere rango de ciudadano y, por tanto, es lógico afirmar que, en teoría, los medios de comunicación, al facilitar este acceso están contribuyendo a aumentar la igualdad de oportunidades en todo el mundo.

pañado del otro. La libertad de información es lo que más claramente diferencia una dictadura de una democracia. Los medios de comunicación social son, en democracia, agentes fundamentales del diálogo social porque dan a conocer los hechos y proporcionan los datos necesarios para que los ciudadanos puedan formar su opinión; son el soporte con el que llegan a hacer su interpretación de la realidad bajo postulados libres y racionales. La libertad de expresión es la base para la libertad de pensamiento, y si la opinión necesita de medios de expresión para poder difundirse y colaborar a crear estado de opinión entre los colectivos sociales, cualquier pensamiento necesita poder comunicarse para que tenga valor social.

Según el catedrático Juan José Solozábal, «sin los derechos de comunicación libre, la participación política sería una actuación ciega pues el ciudadano no podría distinguir entre las diversas opciones y los gobiernos carecerían de ese embridamiento que el seguimiento de una opinión pública informada supone y que es un instrumento de contención política esencial». En su opinión, la actuación de los periodistas en una democracia, como la de todos los agentes sociales, «ha de estar presidida por la racionalidad y la responsabilidad», y la libertad de expresión, como derecho ejercido profesionalmente por los periodistas, no puede ser considerado nunca como un derecho absoluto. Ante los frecuentes ataques a la libertad de expresión y abusos a que está sujeta, se reclama que en democracia se exija rigor en la información, preocupándose los periodistas por contrastar las informaciones y ser imparciales en su redacción, sin que los medios de comunicación pierdan su capacidad crítica, o su independencia.

Aunque el derecho a la información haya sido incluido en las Constituciones de los países democráticos, las relaciones entre poder e información, siempre han sido tensas, como tensas han sido las relaciones entre el poder y los ciudadanos, que ven en los medios de comunicación un escaparate permanente

de las aspiraciones de la sociedad. Democracias y dictaduras suelen coincidir en su tentación de utilizar a los medios de comunicación como vehículos de uso de la información como instrumento de poder, estableciéndose verdaderas luchas por el control de los medios, paso previo para controlar las consecuencias sociales de su uso.

La Federación Internacional de Periodistas (FIP) establece que el papel de los medios de comunicación en una sociedad democrática es el de aplicar los principios de la libertad de prensa, de los que dependen la libertad de expresión y de opinión. Establece también que «la democracia depende de la ampliación de la libertad de expresión y la justicia social a nivel mundial» y otorga a los periodistas un papel fundamental en la creación y el mantenimiento de una cultura democrática de los medios.

En el Congreso que la FIP celebró en Montreal (1992) se redactó un *Manifiesto por una cultura democrática de los medios* en el que se definía la libertad de prensa como «la libertad esencial para permitir que los periodistas, redactores, escritores y locutores defiendan el interés público publicando los hechos y opiniones, sin los cuales un electorado democrático no puede tomar decisiones responsables».

Pasquale Nonno, director de *Il Mattino*, de Nápoles, cree que «el periodismo no es una técnica, sino una profesión de empeño civil; y es la profesionalidad la que debe dar la medida y el límite de la voluntad del editor y la garantía de los lectores, en la que los periodistas deberán defender unánimemente este papel que les diferencia de tantos otros altos funcionarios o empleados especializados, que les hace protagonistas de la vida civil» y critica a los periodistas que creen que son libres si militan bajo las insignias de un editor con el que sintonizan políticamente, convencido de que un periodista, alistado bajo cualquier bandera, acaba siendo menos libre porque se empeña «no en buscar la verdad, sino aquella verdad que es cómoda a su tesis o al propio dueño, y en consecuencia, acaba siendo menos periodista».

Como afirma Justino Sinova, «la democracia es imposible sin información; la informa-

ción es imposible sin periodistas sinceramente independientes, dispuestos a enfrentarse al poder político, sea el que sea, y cuando sea necesario, para ofrecer su trabajo veraz a la sociedad».

En una sociedad democrática, el periodismo, que es consecuencia de la comunicación de masas, tiene como funciones fundamentales, contribuir a la integración social del individuo en la sociedad en que vive, e informar de la gestión de los gobernantes para que el pueblo pueda ejercer directamente el control del poder.

Ante el futuro que se nos avecina, con unos límites imposibles de establecer en el desarrollo de nuevas formas de comunicación, la existencia de una gran oferta informativa, y el previsible matrimonio entre las tecnologías de la comunicación y la informática, puede llevar —y de hecho ya se dan casos— a intentos por controlar totalmente las fuentes de información por parte de sectores dominantes, por lo que el periodista debe tender a tener cada vez un mayor grado de especialización para interpretar correctamente la información que le llega.

Se abre paso el periodismo de investigación, relacionado con el grado de libertad de una sociedad, de forma que, cuanto menos libre sea esa sociedad, más necesario se hace este periodismo, aunque la función del periodista no debe confundirse con la del político, porque en una sociedad democrática, el periodista no tiene medios y autoridad para sustituir a los representantes del pueblo.

La facilidad de acceso a las fuentes de información, desde cualquier punto del mundo, permitirá que los medios más débiles tengan posibilidad de acceder a los grandes centros de decisión a través de la información que generen; el periodista tendrá que personalizar su mensaje para audiencias concretas, poten-

ciando así el llamado «nuevo periodismo», cuya misión, según Fernando Ripoll Molines, es «hacer una sociedad más solidaria, contribuyendo a que todos los individuos estén integrados en ella, y más justa, controlando al poder mediante la denuncia de aquello que le separa del modelo que tiene que cumplir»... Augura así un periodista profesional con mayor prestigio, más independiente y con un mayor compromiso social.

Andrew Mango dice que para que los medios cumplan con su deber de informar necesitan «profesionales con conocimiento, experiencia, habilidad e integridad... aunque puede ser que en ocasiones resulte imposible decir

toda la verdad; ahora bien, es verdaderamente imposible el ser absolutamente imparcial y el eliminar la influencia de la propia educación, personalidad y creencias... aunque es importante el tener la verdad como objetivo, el intentar ser imparcial».

El periodista, al realizar su trabajo, satisface una necesidad social que trasciende a la propia empresa de prensa: sirve a la comunidad informándola, y contribuye al libre desarrollo de la libertad de la persona humana. Su ejercicio de libertad exige independencia,

pero a su vez, obliga a tener acceso a los hechos y a las fuentes y, según Desantes Guanter, el servicio público del periodista «no presupone una autonomía absoluta dentro de la empresa, pero exige que su trabajo se desarrolle con una independencia que garantice la libertad de información».

Llegamos así al polémico tema del autocontrol, de la regulación de la profesión periodística, de la deontología profesional que, para el expresidente de la Unesco, Federico Mayor Zaragoza, «es un asunto de periodistas y no de los poderes públicos, ya sean nacionales o internacionales».

Una información libre y objetiva es una condición, una exigencia moral para una sociedad democrática. Libertad política, prensa libre, democracia, e información deben ser indisolubles.

Aún hoy no se ha llegado a un acuerdo sobre la definición del concepto de deontología, aunque sí parecen asumidas la responsabilidad social de los medios y la inclusión de conceptos como: rigor, honestidad, verdad, buena fe, libertad de expresión, etc. en una global definición de la deontología periodística, en momentos en los que ciertos agentes sociales sienten legitimados para ejercer presiones sobre la libertad de informar y los ciudadanos sienten escepticismo y desconfianza hacia los medios de comunicación.

Respecto a la libertad de prensa, los textos constitucionales suelen ser muy ambiguos, limitándose apenas a referirse al derecho a la información, más que a la libertad de prensa, por lo que el periodista se ve obligado, cada vez más, a someterse a autocontrol como forma de defensa de la libertad de expresión, de su propio ejercicio profesional y del pretendido control por parte de los Gobiernos, que en muchos casos imponen reglas de funcionamiento que caen en la tentación fácil de rozar el límite entre el respeto de las libertades y la limitación de las mismas.

Los periodistas suelen estar en conflicto entre sus convicciones éticas y la legislación, aunque el secreto profesional es un derecho y un deber moral para la mayoría de los profesionales, que tienen en este tema una de las grandes cuestiones aún planteadas en el derecho a la información.

Según Desantes Guanter, «el desequilibrio entre normas éticas informativas y jurídicas, penales o procesales, es demasiado general en la mayor parte de los países, lo que coloca al informador en una situación incómoda respec-

to a su propia conciencia y a su sentimiento de solidaridad con sus colegas, y peligrosa, dada la amenaza represiva que sobre él pesa legalmente». En su opinión, la información no es una libertad concedida, sino un derecho innato desde el momento en que lo es la participación, por lo que defiende que la libertad de prensa

deje su puesto en las Constituciones, al derecho a la información. La sociedad actual necesita de periodistas-comunicadores, capaces de valorar, analizar, comprender y explicar lo que está pasando, e incluso, a veces, lo que va a pasar.

Para Calvo Hernando, el periodista de este tiempo ha de ser un «instrumento positivo y creador al servicio de la educación popular y del desarrollo integral del ser humano, en un sistema de ayudas para que el hombre de nuestra era pueda participar en la aventura del conocimiento».

No son nuevas las normas que desarrollan las bases por las que la FIP establece las implicaciones que la práctica del periodismo tiene en una democracia verdadera; bases que, en sí mismas, dejan clara la relación que el periodismo tiene con la defensa y desarrollo de la solidaridad, como una de las bases de su función social. En ellas se incluye el res-

peto al derecho del público a ser informado; la recogida de la información por medios legales; la presentación adecuada de informaciones, comentarios y críticas, evitando los atentados injustificados a la vida privada, la difamación y las acusaciones infundadas; la rectificación de toda información publicada o difundida que se confirme como gravemente inexacta; el secreto profesional sobre las fuentes de información, y entre dichas bases, la de no alentar la

La creciente conciencia de los periodistas hacia la necesidad de salvaguardar unas mínimas normas deontológicas en el ejercicio de su profesión, por encima de presiones o intereses mercantiles, políticos o empresariales, es la mejor garantía de que los estrechos vínculos entre periodismo, medios de comunicación y solidaridad, lejos de romperse, están inevitablemente condenados a estar cada vez más unidos.

violencia, odio, intolerancia o discriminación, basada en la raza, el sexo, la orientación sexual, la lengua, la religión, la política u otras opiniones, y los orígenes nacionales, regionales o sociales.

El periodismo, ejercido al servicio de la libertad de expresión, es la mejor evidencia de que esta profesión se basa en los derechos y libertades fundamentales que están protegidos por la Convención Europea de los Derechos del Hombre, y por tanto, por la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

A nadie puede ocultarse que no todos y no siempre se observan tales preceptos, pero es evidente que la creciente conciencia de los periodistas hacia la necesidad de salvaguardar unas mínimas normas deontológicas en el ejercicio de su profesión, por encima de presiones o intereses mercantiles, políticos o empresariales, es la mejor garantía de que los estrechos vínculos entre periodismo, medios de comunicación y solidaridad, lejos de romperse, están inevitablemente condenados a estar cada vez más unidos.

• **Rafael J. Terán** es jefe de informativos de Radio Nacional de España en Huelva y colaborador de la Universidad de Sevilla.

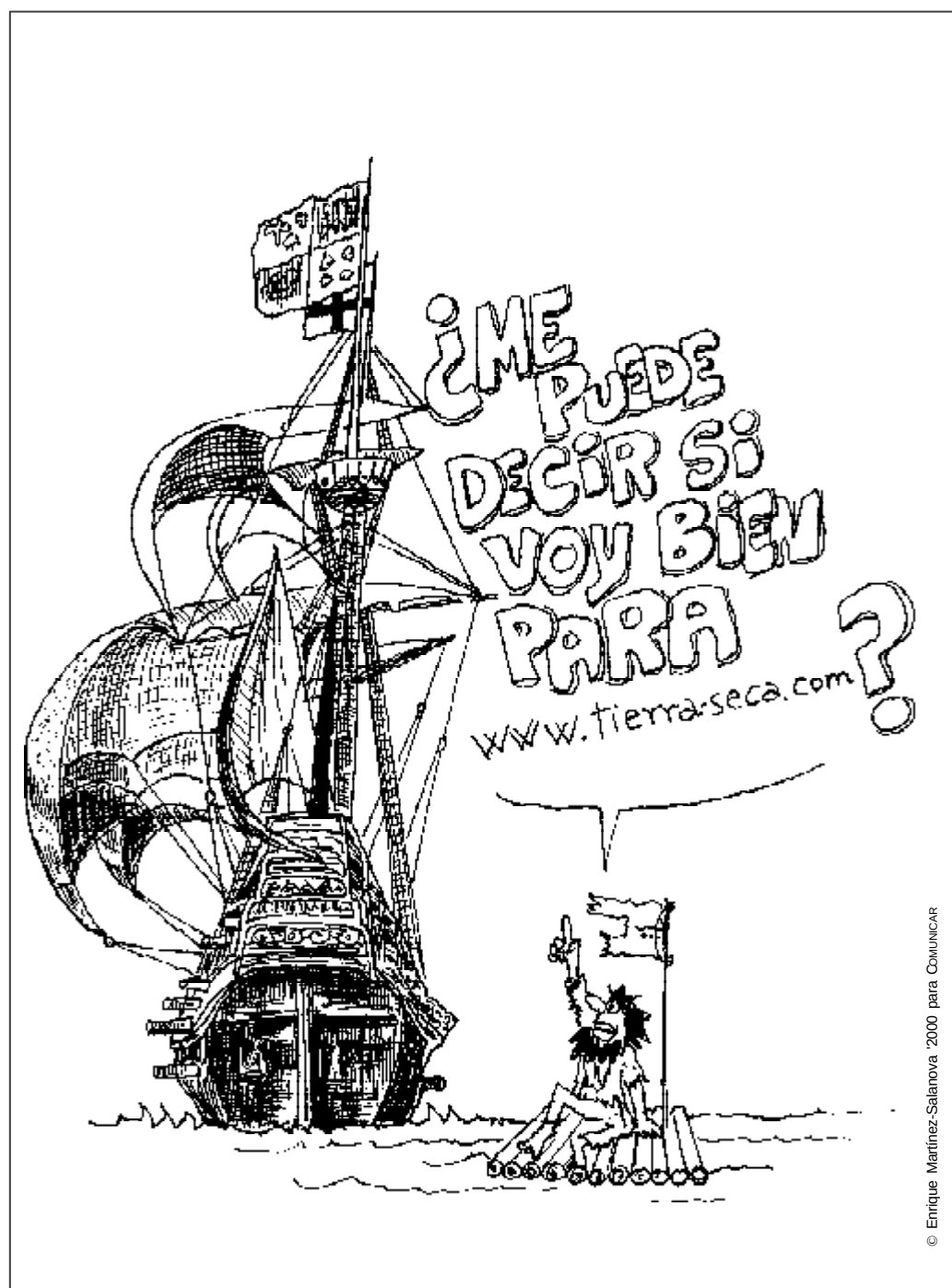
Reflexiones
desde el butacón



Cuanto más grande
es la pantalla,
mayor cuota
de violencia proporciona...



© Enrique Martínez-Salanova 2000 para COMUNICAR



Medios de comunicación, ¿instrumentos para la solidaridad?

Esteban Tabares Carrasco
Sevilla

En el presente artículo se pretende abordar un análisis de las diferentes prácticas de solidaridad y su validez de cara a afrontar la brecha de la pobreza y de la exclusión social, tanto en los países empobrecidos como en nuestras sociedades. Y ante este inmenso desafío conviene también plantearse si los medios de comunicación de masas contribuyen o no a la educación y emergencia de ciudadanos responsables, activos, críticos y solidarios.

1. Marginación y exclusión, no por azar

La marginación, la exclusión y la pobreza están llegando a límites insoportables, por inhumanos, en los países empobrecidos. Estamos pasando de lo injusto a lo inhumano. El abismo de la desigualdad es cada vez más profundo e insalvable. Más de dos mil millones están en condiciones de miseria absoluta y otros mil millones viven en la pobreza. Y no se trata aquí –como sucede en nuestros países del consumo y del bienestar– de «bolsas de pobreza», o de ciertos colectivos más o menos amplios que viven en la marginación social, sino que son pueblos y países enteros que están condenados a ser nada porque no importan nada a nadie. Han quedado fuera del sacrosanto circuito del mercado y no pueden ni comprar ni vender. Han quedado al margen.

Actualmente, en el mundo producimos un 10% más de los alimentos que necesitamos

para vivir. Sin embargo, cada día mueren más de 70.000 personas de hambre. Según el «Informe sobre el desarrollo humano, 1998» de la ONU, en el año 1960 el 20% de la población mundial que vivía en los países industrializados tenía 30 veces el ingreso del 20% más pobre. En 1985, esa relación había aumentado hasta 82 veces, y en el año 2000 la diferencia es de 90 veces. Hoy 89 países están peor que hace 10 años y algunos de ellos peor que hace treinta. Las 225 personas más enriquecidas del mundo tienen una riqueza acumulada superior a un billón de dólares, equivalente al ingreso anual del 47% más pobre de la población mundial, o sea, 2.500 millones de habitantes.

También entre nosotros, en los países enriquecidos, la herida de la marginación se va pudriendo más y más. La pobreza, la exclusión social, la desintegración, la falta de participación, la expulsión del mercado laboral, de la

rueda del consumo y del disfrute, etc., arrojan a los márgenes de nuestras sociedades modernas a multitud de *in-válidos sociales* (no sirven, no valen). Han sido convertidos en *dis-capacitados* (sin capacidad) que no pueden seguir el alto ritmo impuesto por la competitividad que, nos pregonan, es el motor indispensable para el progreso económico y el desarrollo de los países.

Recordemos estos datos como ejemplo: «En España hay 8.509.000 personas que se consideran pobres, es decir, con una disponibilidad económica por debajo de las 44.000 pesetas por persona y mes. Lo que significa que aproximadamente la quinta parte de la población española, es decir, el 20% pasa dificultades económicas, cifra superior a la europea, que es de un 15% y sólo inferior a Portugal y Grecia». Este informe, realizado sobre una muestra de 30.000 familias pobres entre los años 1994-96 por FOESSA, indica que 1.739.800 personas y 316.000 hogares viven en una «pobreza severa», es decir, con menos de 12.000 pesetas por persona al mes. Entre las causas de pobreza en España se señalan la desigual distribución de la riqueza que existe en nuestro país y el diferente crecimiento y desarrollo económico dentro de cada Comunidad Autónoma. La pobreza afecta en mayor medida a los jóvenes, con un 44% del total de los pobres con menos de 15 años. «La pobreza en España ha cambiado de rostro. Mientras que hace décadas afectaba a personas mayores del mundo rural, ahora es mayoritariamente de jóvenes que viven en zonas urbanas»¹.

En nuestros países, además de llamarlos pobres (o, mejor dicho, empobrecidos), sería conveniente utilizar también la denominación de desvalidos, pues el término pobreza siempre hace referencia a lo económico, a la carencia de ingresos suficientes. Pero, sin negar esto, hemos de unir y considerar otros aspectos mucho más profundos: carencias de índole cultural, social, sin capacidades ni resortes propios para salir adelante, con una estigmatización y marginalización que los empujan hacia abajo y a no poder emerger en su dignidad colectivamente.

Es un *desvalidamiento* en doble sentido. Primero, no valen, no tienen valor alguno, son inservibles a la sociedad, no los queremos ni son necesarios para nada; por eso, puede decirse que sobran, están de más, no importan para nada ni para casi nadie. Segundo, han sido reducidos a paralíticos sociales, incapaces de andar por sí, privados de muletas o de silla de ruedas, es decir de los instrumentos adecuados para desenvolverse con agilidad en esta sociedad donde el darwinismo social es la primera regla a cumplir y a hacer respetar.

«Hasta hace 20 ó 30 años, la pobreza era fruto de la injusticia. Lo denunciaba la izquierda, lo admitía el centro, rara vez lo negaba la derecha. Mucho han cambiado los tiempos en tan poco tiempo: ahora la pobreza es el justo castigo que la ineficiencia se merece. La pobreza puede merecer lástima, en todo caso, pero ya no provoca indignación... La injusticia, fuente del derecho que la perpetúa, es hoy por hoy más injusta que nunca, al sur del mundo y al norte también, pero tiene poca o ninguna existencia para los grandes medios de comunicación que fabrican la opinión pública a escala universal»².

Nadie puede ya llamarse a engaño, pues es sabido que la marginación, aquí y allá, no es casual, sino causada. No es fruto del azar, de la fatalidad, ni de las fuerzas incontrolables del destino. Empobrecimiento, marginación y exclusión son los frutos podridos de una organización económica y social injusta porque es desigual y donde, en la jungla de los intereses, los fuertes excluyen o eliminan a los débiles. El principio de que «el hombre es un lobo para el hombre» (Hobbes) está en la raíz programática de nuestro sistema neoliberal dominante y sus resultados dramáticos son bien patentes a nivel mundial y local.

«¿Por qué aumenta la desigualdad y la pobreza? Los países son más ricos que en el pasado y, sin embargo, son más desiguales. Cabría esperar que cuanto más elevada sea la riqueza de un país, menos pobres tendrá. No es así. De hecho, el grado de pobreza tiene escasa relación con el nivel de desarrollo de los paí-

ses... ¿Hemos de preocuparnos por la desigualdad? ¿No será un fenómeno pasajero que retrocederá cuando las economías crezcan un poco más. Pienso que no. Al mercado no le gusta la igualdad... La desigualdad está llevando a la pobreza a muchas personas. Y la pobreza significa negación de las oportunidades y opciones básicas para vivir una vida larga, saludable y creativa. La pobreza afecta a la dignidad, a la autoestima, al respeto de los otros y de las cosas que la gente valora en la vida»³.

2. Solidaridad... y algo más

A la vista de lo anterior, si la marginación-exclusión viene causada estructuralmente por el sistema neoliberal, las soluciones verdaderas y de fondo han de venir por cambios efectivos y radicales en dicho sistema. De ahí que, al hablar de la solidaridad, habremos de reubicarla siempre dentro de una dimensión de protesta, propuesta y apuesta y verla como sinónimo de justicia social y no sólo como pañuelo para secar lágrimas. Buscamos una solidaridad disidente, no complaciente. No hemos de caer en ingenuos voluntarismos que achacan a causas naturales o fortuitas los incendios que otros provocan intencionadamente, ni vamos a pedir al zorro que cuide del gallinero. Cuando una malentendida solidaridad sirve para enmascarar la injusticia, se prostituye en su raíz y queda tan despreciada y devaluada como la denostada «caridad».

En nuestras sociedades la solidaridad se canaliza en gran medida a través de las ONG. Están de moda y está de moda pertenecer a una o varias. Lo cual introduce ya un germen de sospecha en muchas de ellas sobre la autenticidad de la solidaridad que practican. Porque la solidaridad nunca puede estar sujeta a los avatares de la moda. Porque la solidaridad verda-

dera nace de la indignación ética ante la injusticia y la inhumanidad de tantas situaciones colectivas, que no por casualidad siempre las sufren los mismos: los empobrecidos. Mas no podemos presumir de que nuestra sociedad se caracterice precisamente por la indignación, la rebeldía y la disidencia, sino por el conformismo y la pasividad propios de la postmodernidad satisfecha y narcisista, que gusta realizar lo que Lipovsky llama un «altruismo indoloro», donde la solidaridad se practica solamente si no me cuesta, si presenta un rostro amable y me hace sentirme a gusto.

Por otra parte, es muy poco acertada la denominación de organización no gubernamental, pues ese nombre no dice nada o casi nada. Una definición en negativo nunca define algo. Si me preguntan: «¿Qué es Sevilla Acoge?» y yo respondo: «Es una ONG», seguramente que se quedarán sin saber qué es, qué quiere y qué hace dicha asociación. Al decir ONG solamente he dicho que no somos la administración. Por otra parte, es sumamente discutible que las ONG no tengan un poco o un mucho (según cada organización) de gubernamental, puesto que todas o la inmensa mayoría se financian de los presupuestos públicos de las diferentes administraciones: local,

autonómica, central o europea y, por lo tanto, han de responder a determinadas finalidades y exigencias que les vienen impuestas desde los respectivos gobiernos.

Por ello, deberíamos cambiar el término de ONG, tan ambiguo, tan discutido y tan poco claro, por este otro: OCS, es decir: Organización para el Cambio Social. Y no se trata de un mero cambio de siglas, sino de querer ir al fondo de la cuestión. Decir OCS sí que es una definición en positivo y, además, manifiesta ya de entrada y claramente qué es lo que pretende

Los medios de comunicación (prensa, radio y televisión) realizan una tarea de «mediación» muy determinante entre la realidad y nosotros. Al pretender mostrarla, la distorsionan, la enmascaran o la enriquecen.

esa asociación: cambiar un determinado desorden de cosas y llegar a situaciones más humanas, más justas y solidarias.

Si nos tomamos en serio esta propuesta de nueva definición, entonces podremos comprobar que no hay tanta explosión de las ONG y que tampoco todas ellas son iguales, puesto que hay unas que decididamente están para sostener y alimentar el (des-)orden social actual; hay otras que ni se enteran de lo que pasa y otras, finalmente, que tienen claros objetivos de transformación y de cambio social en profundidad, aunque cada una con diversos tonos de radicalidad. «Nos encontramos en el interior de una grave contradicción cultural: por una parte, el discurso político, económico y sindical hace constantes referencias a la idea de solidaridad; y por otra parte, sin embargo, se constata la escasa funcionalidad práctica que sigue teniendo el principio de solidaridad para la vida social... Le falta mucho recorrido para tener concreciones en los campos de la economía, de la política, de la protección social, del ordenamiento jurídico y de la educación»⁴.

Siguiendo a Luis A. Aranguren, actualmente se practican en nuestra sociedad cuatro tipos de solidaridad:

a) Solidaridad como espectáculo: La ayuda se concibe como un espectáculo para provocar reacciones emocionales en las gentes, que consumen solidaridad a un precio asequible asistiendo a festivales rock, o enviando un donativo a los maratones de radio o de televisión con presencia de famosos con motivo de alguna catástrofe humanitaria. Éstas existen en la medida en que aparecen o desaparecen como noticia en los informativos; luego, la vida seguirá

No puede extrañarnos que determinados medios sean débiles instrumentos para crear o estimular actitudes solidarias. La solidaridad que se propicia desde ahí, es algo pasajero, efímero, superficial. Nos movilizan por lo emotivo, pero, en general, no provocan una comprensión a fondo de los hechos ni, por tanto, un compromiso estable.

igual hasta que vuelvan a conmovernos con nuevas imágenes de otra desgracia. Pero casi nunca se nos ofrecerá un análisis sobre las causas que provocan tales desastres, pues se presentan al público como desgracias y no como conflictos con raíces económicas, políticas o

sociales. En este tipo de solidaridad, los medios de comunicación juegan un protagonismo fundamental, al mismo tiempo que, en general, contribuyen a enmascarar frívolamente las causas y los causantes.

«El maridaje de la compasión con el espectáculo tejen una parodia de la solidaridad ya que, cuando la indignancia y la exclusión se convierten en espectáculos, las virtudes del compromiso se reconcilian con las comodidades del consumo. Cuando se es generoso con la misma naturalidad que oigo música, compro un disco o visto un vaquero, desaparecen de la solidaridad todos aquellos aspectos que vienen exigidos por la existencia misma de las víctimas»⁵.

b) Solidaridad como campaña: Unida al modelo anterior, se basa en organizar campañas de ayuda humanitaria para atender emergencias en

situaciones límite, enviando cooperantes, dinero, víveres, material sanitario o cualquier otro tipo de dispositivos de urgencia para los damnificados por guerras, hambrunas, inundaciones, huracanes o terremotos. Casi siempre, son las ONG del norte las encargadas de barrer una parte de la suciedad que sus propios países han ocasionado. Incluso muchas de ellas hacen negocio con la miseria, mientras los donantes limpian con una limosna «solidaria» su relativo sentimiento de culpa por vivir con excesivo bienestar. En este caso, grandes empresas y ONG famosas, con el apoyo de algunos medios

de comunicación, hacen un buen negocio con el drama de los pobres y desgraciados. Por eso, debemos ser muy críticos con estos dos tipos de solidaridad para lograr «menos protagonismos al calor de costosas visibilidades. Menos anuncios manipuladores para colocar cuentas corrientes de dudosas eficacias. Más análisis, más reflexión para llegar a algunas conclusiones deontológicas sobre el tratamiento de los horrores»⁶.

c) Solidaridad como cooperación: Aquí se dispone ya de un análisis de la realidad que ve en la pobreza de unos la consecuencia de la acumulación de la riqueza por otros y en el subdesarrollo de unos la cara oculta del desarrollo desbocado de otros. En la práctica, consiste en planificar proyectos de desarrollo desde una visión verticalista, eurocéntrica, paternalista y arrogante. A modo de paracaidistas, los cooperantes de muchas ONG caen con «sus» proyectos como maná milagroso sobre los empobrecidos, ignorando su cultura y sus propias potencialidades endógenas, sin generar procesos de desarrollo autocentrado y gestionado por ellos mismos. Los beneficiarios no son considerados como «cooperadores» al mismo nivel en el diseño y gestión del proyecto, sino, a lo sumo, como realizadores de los planes que otros pensaron por y para ellos.

d) Solidaridad como encuentro: Implica un acercamiento al mundo de los que sufren, no quedar indiferentes, rebelarnos ante la injusticia como la causa madre de su sufrimiento y, al mismo tiempo, cambiar nuestra forma de pensar y de vivir. De modo que la solidaridad ya no será sólo hacer cosas por los demás, sino también un talante personal o actitud vital permanente que queda profundamente afectado por la miseria ajena. En esta perspectiva, «los proyectos de acción no son fines en sí mismos, sino medios de crecimiento y desarrollo humano de aquéllos con los que intentamos caminar... Hace de los destinatarios los auténticos protagonistas y sujetos de su proceso de lucha por lo que es justo, por la resolución de sus problemas, por la consecución de su autonomía personal y colectiva»⁷.

3. Medios de comunicación, ¿educadores de solidaridad?

Son muchas las personas que intervienen y diversos los ámbitos donde se van fraguando nuestras ideas e interpretaciones de la vida, es decir, lo que llamamos educación. Unos tienen mayor influencia que otros. Según una encuesta realizada en 1994 entre jóvenes, los datos eran:

Ámbitos de influencia en jóvenes	
Casa/familia	51
Amigos	35
Medios de comunicación	31
Centros de enseñanza	21
Libros	21
Iglesia	4
Partidos políticos	4

Familia, amigos y medios de comunicación, especialmente la televisión, tienen enorme influencia y responsabilidad en la formación de las personas, especialmente de niños y jóvenes. A su vez, dichos medios de comunicación disponen de un poder determinante sobre los intereses y los temas de conversación en la familia y en los grupos de amigos. Por lo tanto, algo tendrán que ver dichos medios con este diagnóstico: «No existe en nuestra sociedad una actitud generalizada afín a una moral de la compasión y la responsabilidad con la desgracia y el sufrimiento de miles de millones de seres humanos. Se está extendiendo un sujeto humano bastante impermeable al dolor ajeno. Parece que está ganando legitimidad la pregunta-respuesta de Caín: '¿Soy acaso yo el guardián de mi hermano?' Ciertamente no existe un cainismo activo, pero sí un cainismo pasivo; desde la perspectiva de la pobreza extrema y las inmensas desigualdades internacionales, las acciones humanas deben ser valoradas tanto por sus actos como por sus omisiones»⁸.

Hagamos una referencia muy concreta: el tratamiento que los medios dan al tema de la inmigración. Siendo tan exiguo el número de inmigrantes en nuestro país, no se corresponde

con la imagen tan negativa que de los mismos tiene la población en general, considerándolos como una amenaza y una invasión, una fuente de numerosos problemas. Sin olvidar las causas estructurales (se acabó la época del pleno empleo; el desempleo crónico, estructural; políticas restrictivas y de control de la inmigración en la Unión Europea, etc.), no es menos cierto que los grandes medios de comunicación, salvo excepciones, contribuyen en gran medida a extender esa imagen negativa, alimentando prejuicios y estereotipos preexistentes. Veamos un ejemplo:

Noticias en la prensa española sobre Inmigración (4º trimestre de 1998)		
Neutras	33	3,7%
Positivas	77	8,8%
Negativas	760	87,3%
Total	870	

Fundación CIPIE. Análisis de la prensa española sobre los siguientes diarios: «El País», «El Mundo», «La Vanguardia», «ABC» (Madrid), «El Correo» (Bilbao), «El Correo de Andalucía», «La Verdad» (Murcia) y «El Heraldo de Aragón».

Lógicamente, esta tendencia a resaltar de manera sistemática los aspectos negativos, generará en la opinión pública una identificación de la inmigración con asuntos desagradables. De ese modo, resultará muy difícil cambiar la mentalidad social hacia actitudes solidarias, pues seguirá uniendo la inmigración con problemas y no la considerará como una aportación enriquecedora. Un adjetivo, un matiz en un titular, una determinada imagen, un artículo de opinión, etc. pueden hacer mucho daño o beneficio a la hora de informar-formar la conciencia de los ciudadanos. De ahí que sea muy grave la responsabilidad de los periodistas y de los medios en general —como generadores y moldeadores de la opinión pública que son— a la hora de estimular hábitos solidarios en la población.

«En todas las sociedades puede darse un proceso de reconocimiento expreso de los be-

neficios que tiene para los ciudadanos y para la convivencia la coexistencia de varias culturas consideradas como igualitarias en un mismo espacio físico y social. Este proceso conduce a la ‘multiculturalidad’, que culmina en un proyecto unitario o de vida por parte de culturas compartidas dentro de las sociedades democráticas y abiertas»⁹.

Los medios de comunicación (prensa, radio y televisión) realizan una tarea de «mediación» muy determinante entre la realidad y nosotros. Al pretender mostrarla, la distorsionan, la enmascaran o la enriquecen. Está reconocido por casi todos que no existe, ni puede existir, lo que se llama objetividad informativa, puesto que todos los medios de comunicación de masas están al servicio de intereses parciales de tipo ideológico, económico o comercial. Además de esto, forzosamente y por su naturaleza misma, los medios efectúan un etiquetaje de la realidad. Al mismo tiempo, son también vehículos transmisores de una cultura (entendida como mundo de valores y significaciones colectivas) y generadores, a su vez, de cultura en sus aspectos positivos y negativos.

Debido, pues, a su carácter ambivalente o polivalente, hemos de ser conscientes de la trama oculta que domina a los grandes y más poderosos medios de comunicación. Al manipular la realidad, todos corremos el riesgo de ser manipulados según los intereses que hay detrás de los mismos. Y no solamente las personas o grupos con escasa instrucción, y por ello presuntamente más influenciables, sino todos en general, hasta los que se creen más capacitados por su nivel de estudios. El gran propietario de una de las mayores redes mediáticas de toda Europa, Silvio Berlusconi, lo expresa con claridad: «El primero que es cliente de nuestros medios es aquél que, dominado por conocimientos abstractos y universales, se cree capaz de situarse al margen de los mismos. Al proceder así, nunca sospechará que está siendo integrado en lo que detesta. Pero, al cabo, seducirá protagonizando costumbres, actitudes, modos, etc. que, desde todos los ángulos de su vida, le vienen asaltando desde hace años. El

más inteligente puede resultar la víctima más fácil»¹⁰.

El medio más utilizado por los grupos de poder ideológico es la gran prensa, aunque nunca vive aislada sino inserta en un complejo entramado de agencias de noticias, cadenas de radios y televisivas, empresas publicitarias, financieras, etc. Por otra parte, es también el medio más propicio para la reflexión y el análisis, siempre que seamos conscientes de los intereses que defiende cada periódico y tengamos la precaución de diversificar nuestras fuentes de lectura. En tal sentido, advierte Noam Chomsky: «La prensa, vestida siempre con los rojos de la objetividad y de la dignidad, resulta cada vez más instrumento de manipulación informativa, de comunicación sesgada y, en fin, de presión económica, política e ideológica. Sin embargo, no basta con censurar el progresivo deslizamiento de la prensa hacia actitudes negativas para sus consumidores, porque, a pesar de todo, sigue siendo la mejor posibilidad de acceder a la realidad circundante, especialmente desde una perspectiva de sosiego y reflexión, en la que gana la partida a la radio y a la televisión. Habrá, pues, que consumirla pero desde una actitud de crítica sospecha y de análisis sistemático de sus contenidos para ni llamarse a engaño ni infravalorar sus mensajes»¹¹.

Sin embargo, es la televisión el medio más poderoso e influyente. Trabajar, dormir y ver la televisión se llevan la mayor parte de todo nuestro tiempo. Lo que no sale en la tele, no existe y quien sale de la tele, sale del mundo de los vivos. ¿Quién se acuerda ya de las muertes entre hutus y tutsis? ¿Es que ya se solucionaron los problemas en Ruanda, Uganda o Zaire?

¿Quién sabe qué pasó después del huracán Mitch? ¿Ya se remedió la miseria de los campesinos centroamericanos? ¿Se acabó el subcomandante Marcos y el movimiento zapatista logró sus proyectos de dignidad y desarrollo para los indígenas de Chiapas? Nos movieron a compasión las imágenes del éxodo de los albanos-kosovares, perseguidos y matados por el ejército serbio, pero ¿qué es de ellos ahora?, ¿ya no necesitan nuestra ayuda?...

Con razón alguien ha dicho: «Hoy día, estamos informados de todo, pero no nos enteramos de nada». En cuestión de segundos, una noticia horrible va seguida de otra información banal o del magnífico gol que «fulano» marcó: no hay tiempo para el análisis, ni para asimilar lo que estamos viendo u oyendo.

Con razón alguien ha dicho: «Hoy día, estamos informados de todo, pero no nos enteramos de nada». En cuestión de segundos, una noticia horrible va seguida de otra información banal o del magnífico gol que «fulano» marcó: no hay tiempo para el análisis, ni para asimilar lo que estamos viendo u oyendo. Las baterías de titulares de cualquier informativo, disparando sucesos a una velocidad de segundos, nos apabullan y embotan nuestra capacidad de comprensión y de reacción. El resultado es que, frecuentemente, se produce la absurda paradoja de informar para deformar y conformar. El fruto es un ciudadano medio que de todo sabe un

poco, pero que frente a todo se hace el loco. Que se cree libre porque puede elegir entre multitud de canales que le dan oportunidad para escoger más de lo mismo. Que, si le incitan en su fibras sensibles, hasta será capaz de aportar algún donativo, dar su ropa usada, o asistir a un recital para colaborar en alguna campaña de ayuda humanitaria para la última tragedia ocurrida. Pero que desaparecerá de su vida en cuanto no aparezca en la tele.

La publicidad y la lucha por la captación de audiencias hacen que los dueños de los medios prioricen lo comercial frente a la calidad informativa y los programas banales frente

al rigor y la profundidad de los análisis. La publicidad se ha adueñado de gran parte del espacio, sobretudo en televisión. El volumen publicitario de España es el más alto de la Unión Europea en relación al PIB (unas 27.000 pesetas por español en 1990). La dinámica envolvente es el espectáculo y la distracción, y cada vez es más difícil separar los programas de los anuncios comerciales. De ahí que se huya de cualquier mensaje problematizador que inquiete al telespectador para que no cambie de canal. La publicidad es quien manda y no se puede ahuyentar a la audiencia.

En tal contexto, no puede extrañarnos que determinados medios sean débiles instrumentos para crear o estimular actitudes solidarias. La solidaridad que se propicia desde ahí, es algo pasajero, efímero, superficial. Nos movilizan por lo emotivo, pero, en general, no provocan una comprensión a fondo de los hechos ni, por tanto, un compromiso estable. Mucho menos aún –salvo dignas excepciones, que las hay afortunadamente– son capaces de contribuir a educar en una conciencia ciudadana crítica y activa en la transformación interna de nuestras propias sociedades, generadoras y culpables tantas veces de las situaciones de pobreza, sufrimiento e inhumanidad reinantes en otras latitudes y aquí mismo. «Desgraciadamente, la mayoría de los medios de comunicación españoles han perdido su función educadora en el sentido progresista de ilustrar, de extender el conocimiento y del saber acerca del mundo y del hombre, y aunque subsiste su función enculturadora, lo es en su peor sentido: el de mostrar, y a veces demostrar, la bondad de modos de vida, valores y creencias no auténticos, importados de EEUU e impregnados de contenidos violentos y pseudoeróticos»¹².

Una vez expuesto todo lo anterior, y para equilibrar el análisis, hay que reconocer y aplaudir la contribución a la formación de ciudadanos/as responsables y comprometidos que algunos medios y profesionales de los mismos

realizan en determinadas ocasiones y programas, debates, análisis, reportajes, coloquios, ediciones especiales, prensa especializada, etc. El gran reto que siempre nos desafía es cómo utilizar estos medios y cualquier otro instrumento para avanzar en la humanización del mundo, rescatándolos del secuestro al que están sometidos por intereses espúrios y deshumanizadores.

Terminemos con el siguiente diagnóstico de José Saramago: «Si la Humanidad es algo que tiene que empezar con la razón, con el sentimiento, con una relación humana más estrecha y más limpia, con más conocimiento del otro, entonces yo diría que cada vez estamos más lejos de eso. Las tres enfermedades de la actual civilización son: la progresiva incomunicación, una revolución tecnológica que no tenemos tiempo de asimilar ni sabemos a dónde nos lleva y una concepción de la vida que únicamente pasa por el triunfo personal, individual. Sólo hablamos palabras imprescindibles. No nos comunicamos. Nuestro hablar es monocorde, casi onomatopéyico. Esto es un peligro. Al no usar las palabras, se pierden los sentimientos. Si yo no le digo a alguien que lo quiero, si incluso esa palabra perdí, más pronto o más tarde pierdo el sentimiento».

Notas

¹ *El Correo de Andalucía*, 10-6-98.

² GALEANO, E.: *Patatas arriba*. Madrid, Siglo XXI; 32-33.

³ COSTAS, A. (1999): «Más ricos y desiguales», en *El País*, 30 de enero.

⁴ ARANGUREN, L.: *Reinventar la solidaridad*. Madrid, PPC; 10.

⁵ GARCÍA ROCA, M.: *Exclusión social y contracultura de la solidaridad*. Madrid, Hoac; 174

⁶ MENDILUCE, J.M. (1997): «Un debate necesario», en *El País*, 20 de diciembre.

⁷ ARANGUREN, L.: *Ibidem*; 50.

⁸ DÍAZ SALAZAR, R.: *Redes de solidaridad internacional*. Madrid, Hoac; 72-74.

⁹ ROIZ, M. en *Documentación Social*, 97. Madrid, Cáritas Española; 194.

^{10/11} ALCOVER, N.: «La trama oculta de la gran prensa española», en *Cristianismo y Justicia*, 80; 31 y 9.

¹² ROIZ, M.: *Ibidem*; 195.

• **Esteban Tabares Carrasco** es formador intercultural y secretario de la Asociación «Sevilla Acoge». Correo electrónico: acoge@sevillacoge.jazztel.es

Educación y solidaridad: una nueva relación

Luis F. Valero e Ignasi Brunet
Tarragona

Para que el siglo XXI sea el siglo de la solidaridad es necesario pensar primero si el edificio sobre el que se construye el neoliberalismo es modificable. Para ello hay que conocer las tensiones que se han generado en el proceso histórico que ha conducido a su configuración. En este contexto es necesario hacer crecer una educación crítica y solidaria, que haga ver que la educación sigue siendo la mejor forma de redistribución social. Un currículum que mire críticamente la realidad y que acompañe los discursos con unos quehaceres que permitan ver a los alumnos que la teoría se encarna en una práctica de libertad.

1. La solidaridad se abre espacios

Enrique Iglesias, presidente del Banco Interamericano de Desarrollo, afirma, haciéndose eco de unas frases de Octavio Paz, que si el siglo XIX fue el de la libertad, el XX es el de la búsqueda ansiosa de la igualdad y el siglo XXI debe ser el de la fraternidad y de la solidaridad (*El País*, 9/8/99: 10).

Es interesante observar cómo en el contexto mediático la palabra «solidaridad» se abre espacios de resonancia en el día a día, aunque en la realidad cotidiana sea tan cara y ausente en los países «desarrollados», éstos que denominamos primer mundo, y en ellos se vea con vergüenza cómo la carta de unos jóvenes guineanos, muertos en la búsqueda de una vida más digna, les saca el rubor ante unas líneas llenas de ingenuidad y petición de justicia.

Ante el quehacer de cada día la pregunta que cabe en estos momentos es si el edificio político-social, cultural y económico que está construyendo el neoliberalismo es modificable. ¿Es factible poder crear, aun con los mismos mimbres, otras cestas que nos hagan salir del círculo de poder económico que la globalización y el pensamiento económico están desarrollando? Hay consenso de que el mundo es cada vez más injusto y, cada vez más, los que tienen mucho tienen inmensamente más y los que tienen poco, o nada, cada vez tienen infinitamente menos. Llegará un momento en que las diferencias sociales se convertirán en genéticas y los que tienen más se irán convirtiendo en seres superiores incorporándolo a sus genes; son varios los genetistas que lo afirman (*El País*, 8/8/99: 34).

Es una evidencia que estamos instalados en una economía inhumana, cada vez menos viable para el conjunto de la Humanidad. «Las políticas ultraliberales han producido reducciones muy graves en el estado social, limitando drásticamente la universalización real de las libertades y de las igualdades» (Díaz, 1998).

El Estado-nación, que durante un tiempo ha sido un Estado de redistribución social y asistencial, está siendo desmontado en aras del imperativo categórico del mercado libre y globalizado; es ya una realidad palpable que todo ello se hace en nombre de la mundialización y de la interdependencia de las economías de todos los «países-primeros» para así favorecer la libérrima circulación de capitales, la supresión de las barreras aduaneras para que una banca transnacional, empujada por principios dogmáticos e intocables nacidos del Fondo Monetario Internacional (FMI), en conjunción con la Organización de Cooperación y desarrollo económico (OCDE) y la Organización Mundial del Comercio (OCM), desarrolle su economía financiera que margina a decenas de países de una economía real.

Solamente el 1% de las transacciones de los 1.500 millones de dólares diarios de transacciones monetarias se dedican a crear riqueza nueva, todo lo demás es especulación.

Toda esta situación pretende vaciar de contenido las conquistas sociales que el ser humano ha ido logrando a través de su proceso de construcción mediante el desarrollo de una serie de acciones, medidas y contramedidas en donde las reglas del juego fueran claras y evidentes, y en donde el ser humano supiera cuáles eran sus límites y sus reglas para desarrollarse en su proceso evolutivo.

2. Proceso histórico

El proceso de construcción del Estado/nación no se gestó de repente, sino a partir de la toma de conciencia colectiva de que era necesario ir estableciendo una reglas comunes de juego, y ello fue cimentándose desde el siglo

XIV hasta el XVIII. Ya Rousseau escribía en su *Contrato Social*: «¿Cuál es la finalidad de la asociación política? La conservación y la prosperidad de sus miembros». La raíz del contrato social es el pacto entre iguales; esa es la esencia del contrato social: la igualdad.

El problema radica, como han afirmado Tomas Moro, Campanella, Morelli, Fourier, Babeuf y sobre todo el propio Rousseau, en que el ser humano nace igual y es la sociedad la que lo pervierte (*Discurso sobre el origen de la desigualdad*). En ese contrato muchos se quedan fuera y por lo tanto ya no son iguales. Asimismo están la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, incluso Hobbes afirmó: «Fuera de la sociedad

civil, reinan las pasiones, la guerra, la pobreza, el miedo, la soledad, la miseria, la barbarie... en el orden del estado, la razón, la paz, la seguridad...» (*De Cive*, cap. X, sec. 1).

Es necesario recordar que Montesquieu aseguraba que las limosnas dadas a un desnudo no eximían la satisfacciones y obligaciones del Estado con sus ciudadanos. Y que en su *Espíritu de las leyes*, la libertad consiste en «poder hacer lo que deberíamos querer hacer y en no estar obligados a hacer lo que no deberíamos querer hacer», o Mills que claramente señala que el «gobierno ha de imponer a cada uno que se encargue de la parte que le corresponde y que ha de desarrollar equitativamente...», o Marx que expresó: «a cada cual según sus necesidades». La caída del comunismo y la imposibilidad real

Hay que impulsar una educación crítica en donde se enseñe a juzgar, calibrar, mesurar, contrastar la información en función del conocimiento que ella produce, sabiendo de dónde deviene, quién la produce y cuáles son los procesos que la condicionan, contrastando fuentes y teniendo acceso a ellas.

de observar, en una realidad histórica, que la abolición de la propiedad individual es factible, ha hecho, inclusive hoy, que la historia se haya decantado por la discriminación positiva, cuotas en los partidos para las mujeres, cuotas a favor de las minorías raciales, religiosas, favoreciendo los «hechos diferenciales», nacionalismos oprimidos, etc., llegando a situaciones difíciles de concretar pues siempre se encuentra alguien más oprimido que el otro oprimido. Por ello Bobbio ha llegado a preguntar a la hora de determinar todas estas cuestiones: ¿entre quién?, ¿con qué criterio?, ¿en qué?, ¿cuánto?...

Todo este equilibrio desarrollado en los dos últimos siglos vemos cómo está siendo derruido, y los principios y equilibrios, medidas y contramedidas, deberes y derechos que se contrarrestaban están siendo arrumbados por un igualitarismo globalizante (falsamente cantado mediáticamente), en donde se mezclan evoluciones tecnológicas, nociones de progreso, cálculos mecánicos acelerados de riqueza que dependen de índices matemáticos bursátiles, que intercambian millones y millones de dólares sin ningún concurso voluntario humano. Y si alguien solicita que eso se detenga, se racionalice, se desarrolle dentro de una lógica volitiva humana, se argumenta que el sistema se alimenta solo y él ya sabe poner las medidas y las contramedidas sin requerir en absoluto la racionalidad ni la soberanía de los pueblos. Y así se va hurtando, cada día más, al pueblo su poder y sus representantes se convierten en mediadores mediáticos de un sistema contra el que nada pueden.

3. Nueva situación

Actualmente estamos ante una gran intervención mediática. Tony Blair, Anthony Guid-

dens y G. Schröder han afirmado promover una renovación del pensamiento. Así Schröder, por ejemplo, presentó en Bonn el libro de Giddens *La tercera vía*, acompañado de un documento firmado por Bodo Hombach en

donde se habla de un «nuevo centro» que coincide con las afirmaciones de Peter Mandelson, ex-ministro e ideólogo de Tony Blair, trata de la necesidad de diversificar la oferta ideológica y la práctica de la izquierda europea. No es menos cierto que en la actualidad lo que se está debatiendo no es solamente el papel de la socialdemocracia europea, que poco a poco va desmantelando el barco del Estado de bienestar sino qué papel debe jugar la justicia social. Ello también afecta al partido demócrata norteamericano, que no ha acabado de poder cuajar un mínimo estado de seguridad para sus millones de desplazados y marginales y que ve cómo cada

día aumenta exponencialmente el uso de medios de represión: policías, cárceles, programas de vigilancia, a costa de los programas sociales y de educación.

Día a día se observa en los Estados norteamericanos cómo frente a la violencia se regulan medidas coercitivas a costa de las medidas educativas y sociales. Cada vez se observa que los que más tienen se enrocan en sus barrios residenciales cerrados a cal y canto y, bajo la protección de seguridad privada, van dejando que los barrios de las ciudades se deterioren y con ellos todos los estamentos sociales de participación social, proyectos comunitarios, escuelas, institutos, etc.

Detrás de toda esta reconstrucción de la izquierda en Europa lo que se está ofreciendo en realidad es una aproximación hacia un pensamiento único que sólo desea equilibrar

Todo este equilibrio desarrollado en los dos últimos siglos está siendo derruido, y los principios y equilibrios, medidas y contramedidas, deberes y derechos que se contrarrestaban están siendo arrumbados por un igualitarismo globalizante falsamente cantado mediáticamente.

las fuerzas entre una socialdemocracia descafeinada, banalizada hacia una conjunción con un neoconservadurismo global y mundial.

Por todo ello es difícil separar qué es propio de Bill Clinton, Hillary Clinton, Al Gore, Jackson y el grupo de «Nuevos Demócratas» de lo que piensan o afirman Massimo D'Alema, Tony Blair, Gerhard Schröder, Prodi, Wim Kok o, si se quiere, Aznar, Jospin o Felipe González (de aquí sus coincidencias en las guerras de Kosovo, intervenciones en Sudan, Irak...). Lo que existe es una auténtica ola de revisionismo que está dejando de tener como referentes a Bernstein, Gramsci, Otto Bauer, Olof Palme, e incluso a Bad Godesberg y Mitterrand y se está buscando una nueva manera de encajar la socialdemocracia en la economía de mercado en un mundo globalizado. Eso es lo que están buscando las direcciones y las elites de los partidos, lo que pasa es que sus bases sufren esos vaivenes y con algunos de sus políticos, como Lafontaine, no están de acuerdo, pero los aparatos de los partidos se imponen.

Las ideas a procesar serán diversas, pero la constante continua es el desmantelamiento del estado de bienestar y la construcción de un «nuevo contrato social» que supere el gran «New Deal» de los años 30. Cada vez se va abriendo camino el consenso del respeto a los derechos individuales, que son más sagrados, con un cierto compromiso en equilibrio de la sociedad civil, en donde cada vez es más difícil encajar la marginalidad de tantos, que ya comienzan a ser muchos. Todo esto en nuestras propias sociedades, sin contar los países en emergencia continua que desean, desde sus bases de invierno, el asalto a nuestras fronteras.

«Las respuestas a las crisis actuales hay que buscarlas en otra parte. No tiene sentido buscar la solución del problema de la incoherencia de mercados internacionales eficientes y políticas estatales inadecuadas intentando que aquéllos funcionen un poco peor. Es, por el contrario, el marco institucional de un gran número de países y la forma en la que los gobiernos adoptan sus decisiones de política económica lo que habría que reformar» (Cabrillo, 1999).

Por ello conviene recordar la historia. El 5 de mayo de 1949 se creó el Consejo de Europa, bajo lo acordado en el Congreso de La Haya de 1948, donde los movimientos europeos se reunían para determinar qué hacer en aquella Europa recién salida de una guerra. Optaron por determinar que eran esenciales la creación de estructuras intergubernamentales apoyadas con grandes medios financieros y el desarrollo de un fuerte componente supranacional que fuera creando el sentido de una «casa común». Estrasburgo sería la ciudad que les diera acogida.

Ese espíritu debe ser retomado de nuevo y fomentar el desarrollo de una educación y una visión de Europa que fomente la enseñanza de los derechos humanos; recordemos que en la Declaración Universal se destaca, entre las causas de las ofensas a la dignidad humana, el menosprecio y el desconocimiento de los derechos humanos. Debe aceptarse que ahora se destaca la falta de importancia que en el momento actual se da a la educación y principalmente a aquélla que posee un sentido «humanista».

Esta falta de importancia puede observarse no sólo en lo referente a la dotación de medios que por parte del estado y de los grupos de poder se da a esta parcela de la vida, sino también, en la pérdida de interés por parte de la sociedad de su valor: la enseñanza ha sido puesta a remolque de la búsqueda del bienestar material individual (Roig, 1998).

4. Tensiones en el proceso

En el proceso histórico que ha recorrido el liberalismo, éste no ha sido capaz de crear una justicia social y el socialismo ha tensado excesivamente la libertad individual. De tal forma que en estos momentos, por la tensión entre capitalismo y comunismo, a escala mundial, sigue habiendo problemas para millones y millones de seres humanos para los que la libertad individual y la justicia social siguen siendo realidades incumplidas.

El estado de derecho es el estado del imperio de la ley, y el imperio de la ley nace de una

ley fundamental aceptada por todos: la Constitución. Ello implica que todos los demás poderes del Estado y otros poderes no estatales, sociales, económicos... deben estar sometidos a esa legalidad.

Estamos pasando de una sociedad en donde el ser humano tenía el poder de decidir a una sociedad hipertecnificada, en donde las máquinas programadas toman decisiones que nos exceden. Hemos creado unos monstruos que somos incapaces de controlar y, ya vemos, en el futuro, nos devorarán. ¿Quién iba a pensar hace 15 años que el horizonte de trabajo de la persona humana sería entrar en el mercado laboral entre los 25 y los 30 años, trabajar como mucho hasta a los 45 y a esa edad prejubilarse? (Brunet y Valero: 268 y ss.). Ello está proyectando en las sociedades de nuestro primer mundo, una impresionante presión de los derechos pasivos y cada vez más, se van cerrando los espacios de acción, sin contar los millones y millones de personas que el sistema deja fuera: en la Unión Europea cerca de 50 millones de pobres, en Estados Unidos 30 millones de pobres en miseria absoluta y 60 millones de pobres de malvivir. En España los datos más fiables nos hablan de tres millones de pobres de solemnidad por decirlo con la terminología clásica y cinco millones de pobres que rozan el nivel de la vida mínimamente digna. Ello ha generado que 358 personas en todo el mundo tengan la riqueza del 45% de la Humanidad; es decir, 358 personas acumulan la riqueza de 2.650 millones de habitantes.

Debemos ir creando espacios para ir contrarrestando este pensamiento único global, tecnológico, defensor a todas luces de las leyes del mercado como parámetro único de medida para todas las cosas. Debemos trabajar hacia un mundo que luche contra la discriminación de la mujer, contra el enriquecimiento de las empresas a costa del trabajo infantil, contra el fanatismo de los nacionalismos excluyentes de todo aquél que no sea como el dogma de sus principios.

5. Necesidad de crear nuevos espacios

Ante este cúmulo de datos que ofenden al sentido común y al proceso civilizador y evolutivo del ser humano, va naciendo el criterio de que algo hay que hacer para ver la forma de ir creando una conciencia de pertenencia a un

mundo en el que sea el propio ser humano el que tome las decisiones; de desarrollar una conciencia crítica que permita sopesar las situaciones y seguir con el proceso que antes hemos apuntado que se construyó desde un continuo en siglos anteriores, a fin de fomentar, crear y defender instituciones en las que se tomen las decisiones por consenso, después de sopesar y analizar las diferentes alternativas; de definir situaciones que no deben ser aceptadas por ser atentatorias a la dignidad humana y, al igual que se han ido abriendo espacios de defensa de la dignidad de la persona humana, de la inviolabilidad de sus derechos humanos, de la relación existente entre desarrollo y ecología, se vaya construyendo una economía basada en el principio del desarrollo sostenible.

Debemos ir creando espacios para ir contrarrestando este pensamiento único global, tecnológico, defensor a todas luces de las leyes del mercado como parámetro único de medida para todas las cosas. Debemos trabajar hacia un mundo que luche contra la discrimina-

ción de la mujer, contra el enriquecimiento de las empresas a costa del trabajo infantil, contra el fanatismo de los nacionalismos excluyentes de todo aquél que no sea como el dogma de sus principios afirma, bien sea a través de una raza, una lengua, una religión, etc. Hay que depurar las reglas del juego del intercambio comercial

y financiero para no permitir los paraísos fiscales y sus opacidades financieras, fomentando una economía solidaria y abierta igual para todos en sus reglas.

6. Hay que crear una educación crítica y solidaria

Como ha señalado Bernard Cassen:

1) Es necesario desarrollar nuevos marcos de análisis para redefinir qué significa: productividad, riqueza, librecambio, competitividad, desarrollo, desarrollo humano, recursos, riqueza, etc.

2) Es necesario impulsar una educación crítica en donde se enseñe a juzgar, calibrar, medir, contrastar la información en función del conocimiento que ella produce, sabiendo de dónde deviene, quién la produce y cuáles son los procesos que la condicionan, contrastando fuentes y teniendo acceso a ella. Aprendiendo a separar lo que es información de lo que es opinión, de lo que es publicidad y otras técnicas de mercadotecnia.

3) Hay que expandir y generalizar el uso de la información a través de la red de Internet enseñando a usarla y a sacarle el máximo provecho para acceder a la información. La educación pública debe generar redes de acción social en donde los ciudadanos puedan libremente crear sus procesos de comunicación, fomentando redes públicas de coste gratuito o a muy bajo coste en donde el acceso sea totalmente libre, derivado del principio de la libertad de pensamiento, de edición, de palabra, etc.

4) Hay que fomentar, por parte de los poderes públicos, el acceso a los medios técnicos informáticos con procesos de ayuda. Al igual que se fomenta la edición, las actividades culturales, el deporte o incluso la renovación del parque de automóvil o se financia una vivienda, el acceso a los medios tecnológicos de información debe ser fomentando por parte de las instituciones públicas, pues ellos marcarán, en el futuro, una manera de ser y de estar en el nuevo mundo económico social.

5) Urgen fomentar el acceso al trabajo desde la nueva tecnología, manteniendo los

derechos y prestaciones de la seguridad social y proyectando leyes que favorezcan esta inserción garantizando los derechos sociales que aseguren la dignidad de la persona y no su menoscabo.

6) Hay que abrir las fronteras del primer mundo teniendo en cuenta que los capitales no son sólo para optimizar beneficios a costa de la dignidad de los trabajadores de otras partes del mundo. Deben fomentarse intercambios comerciales en igualdad de condiciones y desarrollar empresas en los otros mundos que favorezcan la creación de las condiciones sociales para la construcción de un mundo mejor en la medida que se eleva el nivel de vida y todo lo que ello conlleva de educación, salud, vivienda, etc., aportando a esos países nuestra experiencia del modelo de desarrollo que hemos creado y los problemas que nos ha causado, corrigiendo en ellos nuestros problemas más significativos.

7) Es necesario desarrollar espacios públicos de intercambios de ideas y de acciones comunes en donde, en igualdad de condiciones, todos puedan aportar su granito de arena. Que no haya clubes cerrados ni espacios en donde unos elegidos, muy minoritarios, pueden poner veto a las decisiones y acciones de los demás, solamente porque ello deviene de una norma impuesta por el poder en un momento determinado.

Debemos construir espacios para una educación que se cimente en la solidaridad y en donde educación y justicia sean palabras que estén unidas. Hay que releer a Ivan Illich y a Everett Reimer y redefinir cuáles de sus críticas sobre la escuela se están reeditando y tomar conciencia de que la educación sigue siendo la mejor forma de redistribución social estructural. Que no podemos olvidar que la educación depende y está en íntima relación con el sistema político, económico y cultural y debemos recordar las presiones que éstos ejercen sobre el sistema educativo para obligarlo a ir por donde a ellos les interesa. Precisamente porque se sabe de la interdependencia de la escuela con esas fuerzas es por lo que no podemos plantear-

nos una educación fuera de esa realidad, sujeta únicamente a una visión voluntarista e idealista, sujeta al marco de acción de los educadores y logrando por sí misma unos efectos que escapan a la racionalidad. Sin negar el poder que tiene la acción educativa en la conformación de valores y actitudes que mueven las voluntades personales, tampoco debemos sobredimensionarlo y hay que ser conscientes de la interdependencia que antes hemos señalado de la educación y el contexto social. Hay que hacer esfuerzos para intervenir e interactuar sobre todo el conjunto ya que sí es factible sobre algunas de las partes, sobre todo sobre el ser humano a partir de la reflexión metódica y sistemática de los procesos de información. Ya somos conscientes del peaje que la institución educativa paga al contexto social que la determina, pero no debemos olvidar que es el ser humano, al fin, quien actúa en el mundo y que, en ocasiones, de sistemas educativos cerrados y opresores han nacido los que han hecho saltar por los aires la institución que los educó, o el sistema político que les fue enseñado. Siempre hay posibilidades de encontrar resquicios, espacios libres en donde se puedan ejercer ciertas fuerzas en un sentido de renovación de las estructuras y de los contenidos de la educación, de modo que ésta pueda ayudar a desarrollar transformaciones sociales.

7. Un nuevo medio, un nuevo mensaje

Marshall McLuhan señaló claramente que el medio es el mensaje es decir que el contenido es el continente. Hoy, sobre todo, es digno de tener en cuenta esta situación máxime en un

mundo que está tan mediatizado, tan globalizado y en donde la red y el ciberespacio permite unos niveles de acceso y de uso que ni podía soñar McLuhan. Por ello el currículum debe incluir un análisis crítico de la sociedad, enseñando a procesar los niveles de información y su acceso de una forma gradual para que el alumnado no

se bloquee por un exceso de información, que deben aprender a asimilar y a comprender cómo esta información está generada por unas estructuras que deben conocerse con una metodología precisa que corresponda a métodos contrastados de análisis, que garanticen una equidad en los procesos de contraste y adquisición en los conocimientos.

Se deben enseñar y conocer los mecanismos generadores de las situaciones que existen y saber que las actuales condiciones de pobreza y marginación de muchos países y en muchas sociedades, incluso en las ricas y desarrolladas, no son fruto de la suerte, el azar, la desidia o los desajustes sociales imponderables, sino que son causadas por situaciones socioeconómicas muy concretas. Y que algunas ideas al uso son modas o argumentaciones nacidas de un pensamiento único, que desea aparecer como un dogma único de

interpretación nacido de una visión triunfalista de la realidad económica de los poderosos, que asimismo conlleva actitudes de sumisión y negación del más mínimo sentido crítico.

No es suficiente la toma de conciencia o la denuncia de lo anteriormente señalado, sino que hay que desarrollar una pedagogía de la acción, una práctica de la libertad, como señalaba Paulo Freire. Solamente la acción de las personas sobre el mundo es la que verdadera-

Se deben enseñar y conocer los mecanismos generadores de las situaciones que existen y saber que las actuales condiciones de pobreza y marginación de muchos países y en muchas sociedades, incluso en las ricas y desarrolladas, no son fruto de la suerte, el azar, la desidia o los desajustes sociales imponderables, sino que son causadas por situaciones socioeconómicas muy concretas.

mente las transforma. Por ello hay que generar una pedagogía social activa en donde el discurso, la teoría, la toma de conciencia vaya acompañada de programas y prácticas para que el alumnado vea en la realidad cómo esas teorías se encarnan en una práctica de libertad.

Técnicas y metodologías de acción hay diferentes y diversas. El educador social debe saber seleccionar aquellas que mejor se adecuen a los objetivos que se deseen conseguir, en función del proceso y el contenido que se analice y del proceso pedagógico en que se esté. Habrá quienes prefieran comenzar con procedimientos de lenguaje de los diferentes medios y su expresión en la realidad diaria: libros, periódicos, comics, películas, vídeos, televisión, cine... y su análisis. Otros, por el contrario, creerán que es más útil y adecuado categorizar a partir de estudios de caso tipo los problemas y soluciones. No podemos obviar que tratamos temas que están muy cercanos a la identidad del ser, y que su identidad y su escala de valores son los que van a aportar la visión que pueda permitir un enfoque de solución.

Una norma que convendría tener en cuenta es que para enfocar las situaciones que estamos comentando conviene no olvidar que el análisis de la realidad es esencial y que ésta conviene no enmascararla por más que la visión de ella pueda molestar. De esta forma, evitaremos esas visiones pedagógicas que dicen y predicán la objetividad. ¿La objetividad debe ser adecuada, matizada, edulcorada para que no proyecte pesimismo negativo y frustradores?

Conviene no ser ingenuos y caer en la trampa de plantearnos la educación social como un corpus teórico muy consolidado, pero de espaldas a la realidad. Cuando se observa en la realidad que ella hace agua por los cuatro costados, que hay un deterioro de la participación cívica, que la democracia y su acción política no es deseada por los ciudadanos, que los colectivos que defienden ideas de solidaridad o de justicia ven, en demasiadas ocasiones, sus acciones frustradas o que algunos de sus líderes dejan de defender esas ideas porque sus compromisos personales se tambalean, no es ade-

cuado seguir en una línea pedagógico-social solamente de denuncia, sin tocar las estructuras de la impunidad.

Victoria Camps señala que es la propiedad la condición de la justicia que nos iguala como seres libres, evidentemente dentro de una sociedad con reglas claras que determinan los papeles para todos.

En sociedades donde los papeles están mal repartidos es necesaria la solidaridad de otros «ciudadanos», de otras personas que, por haber alcanzado un nivel de iguales y libres, sean los que se solidaricen con aquéllos que no han alcanzado ese estatus y deben ser ayudados, estimulados, lanzados a que lo alcancen con un plus de ayuda; ayuda que se ofrece sin pedir nada a cambio, que se da por ser consecuentes con el nivel de progreso alcanzado que se traduce en un progreso moral y de valores tal como señala Lipovetsky.

Es necesario que la acción pedagógica, su educación y su acción sean capaces de formar y conformar unos estudiantes aptos para considerar y asumir su entorno social como un ambiente propicio y propio para el ejercicio de actitudes comunitarias solidarias y cívicas. Se debe encarnar la acción pedagógica del currículum en la experiencia y la realidad diaria del alumnado, de forma que sea su reflexión personal y social el punto de arranque del edificio que pueda armar una teoría que permita una praxis consecuente. En ocasiones hemos visto cómo los currícula que se tienen son descripciones teóricas y teoréticas de listados de cosas; el pudor más elemental hace que en ocasiones no analicemos nuestro entorno más inmediato ya que a nadie le gusta mostrar sus propias vergüenzas o defectos. Sin que sea un pliego de denuncias autoflagelantes, sí debe tener el mínimo que permita una reflexión honesta y sincera del entorno inmediato que es el que se conoce y el que permite elevarse y tomar distancia. Todo esto conviene considerarlo en un programa educativo en donde la solidaridad y la educación deben tener una nueva relación binomial. En demasiadas ocasiones hemos tomado en cuenta la solidaridad en el capítulo del

deber ser, en donde las abstracciones inocuas se justifican con el epígrafe «debemos mejorar». Nos falta mucho por recorrer, pero es necesario, insistimos, que el alumnado sea capaz de descubrir a partir de su realidad más inmediata aquello que le permita acceder a un nivel de compromiso que le permita ser más persona, saltándose ese equilibrio intocable de tabúes y frases sin acabar que son frustradoras de una actitud pedagógica creativa.

Como señala Otto Apel, es necesario ayudar a crear una ética universal. Hans Küng, también está en esa tarea: una ética universalmente válida que responda al proceso globalizador con que nos enfrentamos, ética que debería ser algo más que un mero acuerdo sobre ciertas palabras y normas. Debería ser un compendio de deberes y responsabilidades que sean un contrapeso al egoísmo individualista; deberes y responsabilidades comunes que deben realizarse para lograr que este mundo sea más justo y solidario, y no solamente una fuente de desequilibrios en donde cada vez más los

que más tienen siguen acumulando a costa de los que tienen menos, y que cada vez más vean cómo lo poco que tienen va disminuyendo.

Referencias

- ASIS ROIG, R. (1998): «Sobre la enseñanza de los derechos», en *Temas*, 45/46; agosto/septiembre; 54.
- BLAIR T (1998): *The Third way. New Politics for the New Century*. London, Fabian Society.
- BRUNET, I y VALERO, L.F. (1997): *Del Estado de los derechos sociales al Estado asistencial: Sociedad y educación en las sociedades avanzadas*. Barcelona, Librería Universitaria.
- CABRILLO, F. (1999): «Anatomía de las crisis económicas», en *Revista de Occidente*, 218/219; 20.
- CASSEN, B. (1998): «Un autre monde est possible», en *Le Monde Diplomatique*; mai; 10-11. Obtenido en: <http://www.monde-diplomatique.fr/1998/05/CASSEN/10520.html>
- DÍAZ, ELÍAS (1998): «¿Estado de derecho sin derechos sociales?», en *Temas*, 45/46; agosto/setiembre; 23.
- GIDDENS A. (1999): *La tercera vía*. Madrid, Taurus.
- HOBBES T (1987): *De cive*. Madrid, Tecnos.
- MILLS, J. (1991): *Sobre la libertad y otros escritos*.
- MONTESQUIEU, C. (1980): *Del espíritu de las leyes*.
- PETRELLA, R. (1997): *Economie sociale et mondialisation de l'économie*. Montreal (Quebec), Suco.
- ROUSSEAU, J.J. (1968): *El Contrato Social*. Madrid, Aguilar.

• **Luis F. Valero Iglesias** es profesor de la Facultad de Ciencias de Educación y Psicología de la Universidad «Rovira i Virgili» de Tarragona. Correo electrónico: Ivi@correu.urv.es

• **Ignasi Brunet Icart** es profesor del Departamento de Gestión de Empresas y Economía de la Universidad «Rovira i Virgili» de Tarragona.

Reflexiones
desde el butacón



© Enrique Martínez-Salanova 2000 para COMUNICAR

Educación y solidaridad: hacia una verdadera educación solidaria

Diego J. González
Huelva

La revolución de las nuevas tecnologías de la información incide en el concepto actual que tenemos de educación ya que va a contribuir a incrementar las diferencias entre ricos y pobres. El autor de este trabajo expone que, frente a esta dramática realidad, cada vez más acuciante, de la progresiva «diferenciación» económica y cultural, caben dos opciones: su aceptación resignada y pasiva o la rebeldía activa para transformarla a través del «poder de la educación».

A nadie se le escapan hoy en día las grandes transformaciones que se avecinan en nuestra sociedad, principalmente provocadas por lo que se ha dado en denominar la «revolución de las nuevas tecnologías de la información» y las implicaciones que tendrá en el contexto educativo. Esta «revolución» ha originado ya un abierto debate en relación a sus consecuencias sobre el concepto actual que tenemos de la educación y, casi con toda probabilidad, aún quedan muchas voces por incorporarse al mismo. En este debate se analizan e incluyen conceptos tales como los de globalización, interculturalidad, desarrollo sostenible, realidad virtual... y muchos otros que vienen a razonar dichos cambios. En líneas generales, podemos señalar que los aspectos sobre los que se ha centrado el debate son los siguientes, como ha sintetizado Pérez de Pablos (2000):

- **Contenidos:** La escuela se acercará al mundo laboral, por lo que hablamos de una formación continua y permanente, donde primará la adquisición de habilidades por encima de las técnicas de mera reproducción mecánica de conceptos.

- **Profesores:** Los profesores dejarán de lado su faceta de «transmisores de conocimientos» para cumplir el papel de «conductores de alumnos»: les enseñarán a seleccionar los contenidos, a asimilarlos, a interrelacionarlos y a ponerlos en práctica.

- **Materiales:** Aquí las nuevas tecnologías de la información harán su entrada con mayor significado: los libros de textos serán sustituidos por cd-rom y disquetes, las pizarras serán sustituidas por grandes pantallas de ordenador, los pupitres por ordenadores, se utilizará la videoconferencia como recurso didáctico...

• **Centros:** Los centros adquirirán un mayor protagonismo, permaneciendo más horas abiertos y permitiendo la participación efectiva de todos los agentes sociales.

Sin embargo, y éste es el principal argumento de este artículo, no todos estos cambios afectarán en igual medida a todos los ciudadanos y ciudadanas. Y las diferencias no serán sólo entre los habitantes del «primer mundo», sino que afectarán principalmente a los países del «tercer mundo» y aquellos llamados en «vías de desarrollo»: es decir, la «revolución de las nuevas tecnologías de la información» contribuirá, lamentablemente, a incrementar las diferencias entre ricos y pobres, entre Norte y Sur.

En este llamado «primer mundo», los conceptos de «educación» y de «escuela» han sufrido una transformación vertiginosa durante todo el siglo XX. Nadie puede negarlo. Hemos conseguido la plena escolarización de niños y niñas, se ha facilitado el acceso a la Universidad a todos los sectores sociales, se ha potenciado e invertido en formación continua y ocupacional, se trabaja en políticas educativas no discriminatorias... y aunque no estemos satisfechos del todo con los resultados obtenidos, nuestra situación es, con mucho, privilegiada respecto a los países pobres. Según el último informe de Unicef, titulado «Estado mundial de la infancia», todavía existen 1.000 millones de personas incapaces de leer. Y unos 125 millones de niños nunca llegarán a ir a la escuela. No sólo lo denuncia Unicef, también Oxfam International en su informe «Rompiendo el círculo de la pobreza» en el que se indica que uno de cada cuatro adultos de los países pobres es analfabeto. Y otro dato: mien-

tras que un niño occidental recibe educación durante 17 años, un niño monzambiqueño irá a la escuela durante tres o cuatro; y no digamos una niña que probablemente ni siquiera tenga ese privilegio, relegada a las tareas domésticas como mal menor. Paulo Freire nos habla de la

«necesidad de indignación» frente a una realidad que nos desborda, que nos lleva a la desesperación y en muchos casos a aceptar resignadamente dicha realidad.

Es en esta necesidad de indignación donde yo quisiera centrar mi discurso. En la obligación que tenemos como ciudadanos de implicarnos en dicha realidad para transformarla, lejos de la fatalidad de la aceptación. Sin embargo, no bastan las acciones puntuales que sólo acallan nuestras conciencias; hace falta un compromiso serio y continuado, un conocimiento lo más objetivo posible de la realidad que nos envuelve. Hay que llamar a las cosas por su nombre. Siguiendo a Freire, en *A la sombra de este árbol*, se señala: «Reconozco la realidad, reconozco los obstáculos, pero rechazo acomodarme en silen-

cio o simplemente ser el eco vacío, avergonzado o cínico del discurso dominante». Y el discurso dominante es el llamado «pensamiento único» auspiciado por el neoliberalismo económico.

Hay que llamar a las cosas por su nombre, insisto: los verdaderos responsables del paro y de la miseria, tanto en el Norte como en el Este y en el «tercer mundo», no son otros que los poderosos grupos financieros y económicos que operan a escala mundial amparados en determinadas instituciones financieras (Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial...), económicas (Organización Mundial del Comer-

No puede extrañarnos que determinados medios sean débiles instrumentos para crear o estimular actitudes solidarias. La solidaridad que se propicia desde ahí, es algo pasajero, efímero, superficial. Nos movilizan por lo emotivo, pero, en general, no provocan una comprensión a fondo de los hechos ni, por tanto, un compromiso estable.

cio...) y políticas (Grupo de los Siete...). Nike y Adidas subcontratan en Asia el 99% de su producción porque los salarios pagados a los obreros y obreras asiáticos son ridículos en comparación con una productividad elevada ¡y para nada les importa que una parte importante de esa mano de obra la constituyan niños y niñas!

Ramón Flecha, en otro sentido, apunta que «aunque la revolución de la información crea posibilidades para una mejora de las condiciones de vida de la Humanidad, el modelo social que la está hegemonizando provoca una agudización relativa de las viejas desigualdades y genera otras nuevas». Y son esas posibilidades para una mejora de las condiciones de vida de la Humanidad los argumentos que nos deben dar la fuerza y el coraje para contribuir a transformar una realidad injusta e insolidaria. «La cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades», nos propone Paulo Freire, una vez más.

Otro ejemplo que nos puede resultar significativo: según un reciente informe de la ONU, de mantenerse el actual declive de nacimientos y ritmo de envejecimiento de la población, Europa va a necesitar importar en los próximos 25 años cerca de 160 millones de trabajadores extranjeros para paliar la falta de mano de obra. Si analizamos el contenido de la noticia encontramos: a) que dicha mano de obra procederá fundamentalmente de países del «tercer mundo»; y b) que dicha mano de obra deberá disponer de un cierto nivel de cualificación para poder acceder y manipular las nuevas tecnologías de la información. ¿No sería pues, acertado, el favorecer los niveles de instrucción/formación de esos países, ya que nos vamos a surtir en un futuro no muy

lejano de su mano de obra? Álvaro Marchesi, en un breve artículo titulado «Nuevas ideas para el futuro», plantea la necesidad de instaurar «estudios de impacto educativo» en relación a determinados aspectos relacionados con la educación y que van a afectar nuestra vida futura: «Así como la evaluación del impacto medioambiental ha tenido el acierto no sólo de preservar el medio ambiente, sino de llevar a la conciencia de los ciudadanos la necesidad de cuidarlo y defenderlo, habría que hacer algo similar en la educación».

Los estructuralistas crearon el modelo de la reproducción porque, según ellos, la escuela no puede hacer nada para cambiar las desigualdades. Y tenían razón: la escuela no puede hacer nada para cambiar las desigualdades, porque no es nada la escuela sin los agentes activos que la conforman y le dan sentido, es decir, las personas. Los ciudadanos y ciudadanas sí podemos conferirle un papel transformador si partimos de un conocimiento objetivo de la realidad que queremos transformar. Para Mario Bunge, «deberíamos esforzarnos por eliminar todos los elementos subjetivos de nuestras visiones de la realidad». En otras palabras, el objetivismo prescribe que deberíamos esforzarnos por no incluir nuestros propios sentimientos y deseos en nuestras representaciones del mundo exterior.

Hasta ahora hemos intentado explicar cómo la llamada «revolución de las nuevas tecnologías de la información» va a incidir en el concepto actual que tenemos de la educación y

cómo dicha incidencia va a contribuir a aumentar las diferencias entre las personas, entre ricos y pobres. Al mismo tiempo hemos intentado argumentar que esas diferencias nos pue-

Es necesario alcanzar el ideal de una verdadera sociedad solidaridad donde la educación constituya una pieza más de las acciones globales a emprender por parte de los gobiernos, instigados por las demandas y exigencias de la sociedad civil. De lo contrario continuaremos practicando la caridad que tan bien acalla nuestras adormecidas conciencias.

de llevar a dos posiciones contrapuestas: por un lado a asumirla como una consecuencia que debemos aceptar sin más resignadamente o, por otro lado, como una consecuencia que nos provoca una necesidad de indignación. Frente a la primera posición planteamos la necesidad de rebelarnos ya que defendemos la tesis de la obligación/responsabilidad moral de implicación social por parte de los ciudadanos y nos alineamos con la segunda posición, aquella que nos va a obligar a intentar conocer objetivamente la realidad que pretendemos transformar.

Es en este sentido donde nos planteamos las líneas de acción que podemos seguir para alcanzar el objetivo universal de una educación verdaderamente solidaria. Tomás R. Villasante nos plantea la participación ciudadana como elemento dinamizador del cambio y para ello nos habla de una serie de posicionamientos imprescindibles para integrar estilos de vida sinérgicos; esto es, de desarrollar el concepto de una verdadera democracia participativa en la que las opiniones divergentes enriquezcan el diálogo y el debate. Así nos plantea utilizar, en sus propias palabras:

- a) Lo energético/acción frente a lo abstracto/palabras.
- b) Lo informativo/dialogico frente a lo intificado/dosificado.
- c) Lo abierto/exogámico frente a lo cerrado/endogámico.
- d) Lo instituyente/creativo frente a lo instituido/reiterado.

Es decir, la acción frente a las palabras, el diálogo frente al discurso, la participación frente al directivismo, la creación frente a la repetición. Estos «estilos», como Tomás R. Villasante los llama, constituyen sólo una muestra de otros «estilos» que pueden incorporarse en el debate y constitución de grupos de opinión cada vez más amplios e influyentes.

No quisiera dejar pasar más tiempo sin abordar una cuestión que me parece de gran importancia y relevancia en nuestra propuesta de implicación social en el proceso de transformación social. Me refiero aquí al concepto de

«coherencia». Vivimos en una sociedad marcada por las directrices que estipulan los mercados financieros, donde parece haberse instaurado el lema del «todo vale» a la hora de establecer nuestros modos de comportamiento. Las palabras, todas las palabras, han sido despojadas de sus originales contenidos para incorporarse al lenguaje del mercado: ahora vende la palabra solidaridad como antes lo hacía el término ecológico y así no es difícil encontrar determinadas empresas que dicen destinar parte de sus beneficios a proyectos de cooperación al desarrollo o que determinado producto es ecológico, falseando la realidad en aras de obtener unas determinadas cotas de mercado. A esto se le ha denominado «publicidad engañosa», siendo denunciado por distintas asociaciones de toda índole (como siempre, y una vez más, la implicación social de los ciudadanos en defensa de los intereses de la colectividad). Debemos ser coherentes tanto en nuestros planteamientos como en nuestras acciones, aunque a veces resulte un esfuerzo casi titánico. Requiere de una constante búsqueda de información, de una búsqueda de alternativas viables y coherentes. Y requiere compartir dicha información y dichas alternativas con otros grupos.

Siguiendo a Tomás R. Villasante nos encontramos distintos ejemplos de actuación en diferentes ámbitos y que él denomina:

a) Rebeldías cotidianas. Es decir, superar nuestro individualismo para implicarnos en tareas colectivas que nos interesan como ciudadanos. Esto nos enriquece tanto a nosotros como personas, como al propio grupo en sí.

b) Programaciones integrales. Se trata de aunar esfuerzos entre distintos grupos que persiguen un mismo fin aunque aborden el problema desde distintas posiciones.

c) Plataformas cívicas. En consonancia con el anterior se diferencian en que surgen ante un problema concreto que afecta a la colectividad. Los estilos de funcionamiento de estas plataformas tienen que ser de acción y de reflexión tanto como de expansión e instituyentes.

d) Foros alternativos. Se refiere a nuevos estilos y sensibilidades que se están construyendo en muchas partes del mundo, no tanto en torno a un modelo de sociedad acabado y alternativo al actual, sino a estilos de hacer las cosas relativamente innovadoras. El hacer unas construcciones sociales, dentro del actual sistema económico y de poderes, que no se guíen por lo lucrativo y lo gubernamental como elementos centrales, sino que apuesten por «otros estilos» de vida y de trabajo, es lo que nos parece nuevo y apasionante.

En definitiva, se trata de pensar globalmente y actuar localmente. Tenemos que superar nuestra visión etnocéntrica del mundo para incorporar «otras voces, otros ámbitos» como reza el título de una obra de Truman Capote. Debemos recordar aquí como grandes logros cívicos el movimiento de los «sin tierra» en Brasil, el fracaso de la pasada Cumbre de Seattle, la lucha por los derechos humanos de las Madres de la Plaza de Mayo y tantos otros promovidos por la participación e implicación ciudadana.

Los cambios que se avecinan en nuestra sociedad –y por tanto en el sistema educativo– tienen que repercutir también positivamente en el resto de países pobres que conforman esta «aldea global». Sólo de esta manera, alcanzaremos el ideal de una verdadera sociedad soli-

daridad donde la educación constituya una pieza más de las acciones globales a emprender por parte de los gobiernos, instigados por las demandas y exigencias de la sociedad civil. De lo contrario continuaremos practicando la caridad que tan bien acalla nuestras adormecidas conciencias.

Referencias

- BUNGE, M. (1995): «Realismo y antirrealismo en las Ciencias Sociales», en *Mientras Tanto*, 61. Barcelona, Fundación Giulina Adinolfi-Manuel Sacristán.
- FREIRE, P. (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid, MEC/Paidós.
- FREIRE, P. (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure.
- HORMAN, D. (1999): «¿Injerencia o solidaridad? El debate sobre la «condicionalidad» en las relaciones Norte-Sur», en *Viento Sur*. Madrid, febrero.
- MARCHESI, A. (2000): «Nuevas ideas para el futuro», en *El País*, 17 de enero.
- PÉREZ DE PABLOS, S. (2000): «La educación que viene», en *El País*, 17 de enero.
- VARIOS (1994): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós.
- VARIOS (1998): *La educación popular ante el siglo XXI*. Sevilla, Instituto Andaluz de la Juventud de la Junta de Andalucía.
- VILLASANTE, T. (1998): «Pedagogía de la indignación, existencia indignada: los estilos creativos con y por los movimientos sociales», en VARIOS: *La educación popular ante el siglo XXI*. Sevilla, Instituto Andaluz de la Juventud de la Junta de Andalucía.

• **Diego J. González** es pedagogo de los Servicios Sociales de la Diputación Provincial de Huelva. Correo electrónico: ssociales_sieste@diphuelva.es



TODAS LAS PERSONAS
TIENEN MÓVIL
YO NO TENGO MÓVIL
LUEGO...
NO SOY PERSONA

A los lógicos,
a los ilógicos,
a los antológicos,
a los deontológicos
y a los analógicos.

La solidaridad, la educación y los medios desde la Antropología

Alida Carloni
Huelva

Las actuales formas de colonización que favorecen las nuevas tecnologías contribuyen al mantenimiento de la visión occidental mecanicista y racionalista del mundo. Esta situación genera en los países del Tercer Mundo una doble realidad: por un lado, la que se asemeja al estilo de vida occidental y, por otra, la realidad de pobreza y exclusión que muestra el fracaso del desarrollo. La autora propone que es necesario reajustar los valores dominantes a partir de una visión holística del mundo y del ser humano que lo habita. La antropología puede contribuir a educar en una visión integral y profunda de las culturas a las que se pretende beneficiar.

1. La Antropología, una disciplina que propicia vivir (*Made in dignity*)

«Trabajan como esclavos: No tienen vacaciones ni días libres. Puesto que no pueden ir al lavabo durante el trabajo, los niños tienen problemas de riñón. ¿Quiere usted vestirse con ropa confeccionada en estas condiciones?». Así es como inicia su introducción el documento de «Intermón» sobre el «comercio justo y consumo responsable», de Santiago Martínez. Pero en realidad, ¿qué significa comercio justo y consumo responsable que, en el fondo, es sinónimo de intercambio equitativo y de seguridad de comprar productos que nos garantizan que tienen el «label» de «made in dignity?».

Una prenda con una etiqueta «made in dignity» llevaría la composición siguiente: 0% de esclavitud, 100% de libertad sindical. Éste

es el lema que defienden, en Bruselas, los jóvenes garantes del «derecho internacional del trabajo respetuoso» bajo el cual deberían ampararse todos los trabajadores del Tercer Mundo.

Ya conocemos la fundamental regla del intercambio comercial y humano enunciada a principios de siglo por el etnólogo francés Marcel Mauss: «la obligación de dar, la obligación de recibir y la obligación de devolver», formando así una espiral indefinida de intercambios de todo tipo.

No cabe duda de que el ejemplo que nos proporcionan los «Magasins du Monde-Oxfam» en Bélgica y que han elegido vender prendas «made in dignity», alienta el trabajo en condiciones de honestidad, que fomenta un comercio equitativo, que responde a las exigencias

sociales de las poblaciones tanto del Norte como del Sur, permitiendo una justicia social, una eficacia económica, una democracia política, el respeto del planeta y la diversidad cultural.

Nuestra sociedad, tipificada (porque lo es) como «sociedad de consumo», nos ha educado para adquirir productos sin buscar otro interés que su precio y calidad. Pero, ¿qué precio?, ¿qué calidad? y ¿a costa de quién?

2. La Antropología y la trama de la vida: una solidaridad holística

En efecto, la Antropología tiene, entre otros asuntos, la misión de buscar un orden ético y mantener el compromiso humanitario de, por lo menos, plantearse la cuestión del valor sociocultural y del factor humano en todas las relaciones humanas y culturales, siendo el valor fundamental el respeto a lo diferente dentro de la unidad, entendiendo el sentido de la unidad humana en la diferencia cultural. Dicho en palabras de Edgar Morin «una gran familia humana en una tierra patria».

En Antropología, aplicada del desarrollo, o lo que preferimos llamar «etnodesarrollo», es imprescindible estudiar y tener en cuenta el valor humano y social añadido al puramente comercial. Tomar como único criterio el engañoso factor económico, aunque sea a favor de las culturas, sería explotar a los trabajadores del textil de Bangladesh, o a los cafetaleros de Guatemala, a los recolectores de té de Sri Lanka, a los curtidores del cuero de la India y a millones de ellos trabajando por unos sueldos de hambre, en condiciones denigrantes y siempre a la merced de intermediarios o usureros.

No cabe duda de que muchos antropólogos mantienen el compromiso de declarar las impropiedades de las multinacionales que utilizan unas políticas comerciales que cometen injusticias sociales abusivas. Los contratos comerciales que añaden unas «cláusulas sociales» pueden mejorar las condiciones de los productos y son el único camino para la solidaridad internacional para el Tercer Mundo, pero lo cierto es que los «códigos de conducta» son

documentos de buenas intenciones que firman las multinacionales para, a menudo, mantener su imagen de «marca solidaria» al presentarse a los medios de comunicación evitando así enfrentarse a las plataformas que defienden un programa de justicia social.

El hecho es que la raíz del problema se encuentra en la cosmovisión de Occidente que nos resitúa en el centro mismo del pensamiento paradigmático del mundo cartesiano, materialista, newtoniano y mecanicista occidental que condujo a nuestra civilización tecnológica y científica, bien llamada cibercultural. Bien es cierto que hablar de «ciberculturas» nos lleva a concebir el mundo como sociedades sin fronteras donde las comunidades virtuales, resultado de las sociedades de la era de la computadora, nos hacen hablar de sociedades informatizadas. No entraré en el debate sostenido por el filósofo e informático Javier Bustamante sobre «sociedad informatizada, ¿sociedad deshumanizada?», ni tampoco a la «macdonalización de la sociedad» de George Ritzer como análisis de la racionalización a ultranza de nuestras vidas, aunque sí quiero recordar que todo ello, fomentado por la visión científicista del mundo y sus consiguientes actitudes competitivas, de los mercados internacionales y sus prácticas de consumo, verdaderos fabricantes de miseria, contribuye al falso discurso de una pretendida «solidaridad con los humildes». El término de «humildes» mantiene connotaciones clasistas y decimonónicas. Remito a la excelente obra conjunta de Mendosa, Montaner y Vargas Llosa, *Fabricantes de miseria. Las verdaderas causas de la pobreza en el Tercer Mundo*. ¡Cuán lejos estamos del «homo videns» y la sociedad dirigida! Lo cierto es que, aunque nos encontremos inmersos de pleno en la revolución multimedia, donde la imagen destrona la palabra y donde canjeamos la guía telefónica de los usuarios por las «@» de las pantallas informáticas, el mundo cibercultural y virtual nos propone una visión hologramática del ser humano y su mundo. En palabras de Felipe Sahagún, profesor de Relaciones Internacionales de la Universidad Complutense de Madrid, de «Gutenberg a In-

ternet» vemos comunicación de espacios virtuales y flanqueados por Edgar Morin y Pablo Navarro nos convertimos en un «holograma social».

La labor constructiva de la Antropología pasa por su faceta aplicada con la presentación de nuevos modelos culturales, en realidad, una prospectiva y la propuesta de diseños culturales patrimoniales nuevos y actualizados. En efecto hablamos de cibercultura, de multimedia, de comunidades virtuales, pero nos mantenemos en la visión occidental mecanicista y racionalista del mundo. Edgar Morin asegura en su obra *El método*, que se trata de un «neomecanicismo» aunque cibernético. En los países del Tercer Mundo existen dos niveles –planetas– diferentes en un mismo territorio. Los

antropólogos estamos acostumbrados a ver el contraste. Lo cierto es que de un aeropuerto a otro, de un hotel Sheraton a otro, se puede recorrer el mundo de Oeste a Este, de Norte a Sur, sin sentirse un extraño en ninguno de ellos. Los edificios modernos de las grandes capitales mantienen la misma concepción de cemento y cristal, los televisores funcionan sin cesar, las latas de Coca-Cola o Pepsi son omnipresentes y hasta las farmacias ostentan la misma cruz verde. Sin embargo, detrás de estos modernos edificios, existe otro mundo, el de la pobreza, el de la gente que vive en la indigencia. Recuerdo que en Lima, donde los barrios populares albergan tantas familias pobres que viven miserias, penurias impensables para nosotros, el Hotel Sheraton ostentaba el lujo occidental para sus afortunados huéspedes. Sucede algo parecido en Bombay, donde el recorrido desde el aeropuerto internacional al doméstico está señalado por los cobertizos de tela adosados al muro de la carretera que los «sin techo» han instalado para abrigarse de las llu-

vias y el sol, mientras gozan de todo tipo de lujos los invitados del «Leela Hotel». Pero si entramos en el corazón de los países, entramos en las profundidades de la realidad cotidiana del Tercer Mundo o del también llamado «Cuarto Mundo», en algo parecido a un planeta de los excluidos mundiales en una misma dimensión espacial, pero diferente mundo cotidiano y existencial. La modernidad que se ostenta en las ciudades y la riqueza que algunos poseen es sólo una fachada que esconde el fracaso del desarrollo y la insolidaridad más cruel.

Dibujar el paisaje de la mundialización resulta una misión imposible, aunque unas premisas fundamentales vienen a marcar las líneas orientativas para comprender la complejidad de la realidad social. Todo el sistema se funda-

menta en una red de interdependencias culturales, de creencias, de técnicas, de comercio... siempre en proceso y en busca de un equilibrio para mantener su coherencia interna.

El sistema cultural mundial actual sufre el mismo desequilibrio que el de la hegemónica sociedad occidental, que ha conquistado el mundo, que le ha dictado su modelo de vida y que mantiene importantes valores que lo definen. Estos valores son patentes y visibles en la construcción de la alta civilización actual, post-industrial y cibercultural, pero estos elementos

y valores no se han desarrollado siempre en su óptima dirección y precisan actualmente de un reajuste.

Este reajuste pasa por la visión holística del mundo y del ser humano que lo habita. No es nuevo que la Antropología, como disciplina científica, propugne una visión holística e integral del entendimiento del fenómeno humano. Ya desde Edward Tylor que definía la cultura como «Ese todo complejo...», sabemos que

Nuestra sociedad,
tipificada –porque lo
es– como «sociedad de
consumo», nos ha
educado para adquirir
productos sin buscar
otro interés que su
precio y calidad. Pero,
¿qué precio?, ¿qué
calidad? y ¿a costa
de quién?

esta definición, que en su esencia es holística e integradora del ser humano con su entorno cultural, social y ecológico, tiene que ser actualizada a la luz de los últimos descubrimientos científicos y sus consecuencias en la Antropología. En efecto, hoy día, «Ese todo complejo...» incluye la «hipercomplejidad» según el diseño paradigmático del pensador francés Edgar Morin y su definición antropológica; desde una epistemología de la complejidad y teniendo en cuenta que «el ser humano es un ser cultural», deberíamos pensar el fenómeno de la «vida» que es la naturaleza y el reino de lo humano con todas sus interrelaciones modificándose mutuamente, retroalimentándose en un fenómeno «bio-físico-antropo-socio-psico-menatlo-noológico»; en otras palabras: el fenómeno de la vida.

Afirmar, pues, que el ser humano es un animal social es limitarlo a unos aspectos restrictivos de su existencia. Si bien comparte muchos de los aspectos de sus compañeros del reino animal, el ser humano es el único constructor de cultura de forma integral. Otros autores contemporáneos y de nuestro país, nos sitúan, desde una ontología de la socialidad humana, en una perspectiva del holograma social: otra visión holística del ser humano con la vida.

Es fácil, pues, comprender desde una perspectiva de las solidaridades vividas en términos de complementariedad más que de antagonismos. Dicen los indios americanos que lo que se le hace a la madre tierra es lo que se le hace al hombre y podemos añadir sin miedo a equivocarnos que lo que se hace a otro ser humano es lo que nos hacemos a nosotros mismos.

Uno de los grandes valores de nuestra civilización occidental es la conciencia de la necesidad de los derechos humanos que respetan a los individuos y colectivos. A pesar del análisis de la crisis de Occidente o incluso de la derrota

del pensamiento racionalista, de la carrera al consumismo, subyacen adormilados unos valores que conviene rescatar de su letargo.

Los hermanamientos, los convenios, los pactos sociales son de gran actualidad al igual que los actos solidarios. Hoy día, «solidaridad» es sólo un término más, de cuyo uso se ha hecho

abuso, y con las consiguientes actuaciones que se llenan de connotaciones negativamente percibidas por todo el mundo. Confundiendo sensibilidad solidaria con sensiblería y caridad con justicia social.

En este fin de siglo conviene recordar que todo término tiene un sentido cultural, que su simbología o sentido social es el resultado de unos momentos sociales y de una específica y momentánea visión del mundo. Hoy, una nueva generación de pensadores reconoce la fuerza de unos nuevos paradigmas que empujan hacia un nuevo modelo pa-

radigmático. Un verdadero cambio colectivo de paradigma se impone y acoge una nueva cosmovisión.

3. Una solidaridad holística y la educación para la solidaridad, verdaderos tesoros

Una nueva manera de educar en la solidaridad es una nueva manera de ver el mundo: una nueva observación para una nueva realidad. Se trata, pues, de educar en valores, una educación de la ciudadanía mundial. Pensar globalmente es la gran asignatura pendiente de la Humanidad: educación, cooperación y solidaridad representan una trilogía fundamental para vivir en común: la cultura es el arte de vivir juntos. La Unesco, preocupada por la educación en un mundo en mutación, refleja su interés por una nueva enseñanza. El informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, titulado «Nuestra diversidad creativa» y prologado por el entonces presidente Pérez de Cuéllar, subraya-

Pensar globalmente es la gran asignatura pendiente de la Humanidad: educación, cooperación y solidaridad representan una trilogía fundamental para vivir en común: la cultura es el arte de vivir juntos.

ba que en las iniciativas de desarrollo habían fracasado porque en muchas de ellas se había subestimado el factor humano.

Hoy día pocas personas mantienen la tradicional relación de caridad hacia los desfavorecidos si no se hace necesario de forma explícita, aunque a veces sin determinarlo con claridad, es necesaria una redefinición de solidaridad. Vivimos en una «confusión de los valores» que procede reordenar. Estamos hablando de un 'reexamen' a la luz de la visión holística y compleja del fenómeno humano que surge y se nutre de un paradigma social. Por primera vez en la historia de nuestra civilización nos encontramos con un desplazamiento de las motivaciones para el cambio: los individuos requieren actuaciones concretas para permitir incrementar la justicia social. No se trata de plantear una teoría general sino de proporcionar actuaciones reales que aseguren verdaderas acciones humanitarias en el desorden internacional.

Si bien es cierto que la Unesco propone educar para la paz, conviene tener en cuenta que la educación para la comprensión de los desafíos internacionales obliga al compromiso interno que conduce al éxito de la idea de la solidaridad. Convertirse en un patriota de la comunidad planetaria, cambiar el pensamiento de la acción y convencerse de la necesidad de la profesionalización de la ayuda humanitaria son las premisas que nos conducen al éxito de toda acción solidaria.

Para lograr tal mundo solidario consideramos que hay que pasar obligatoriamente por el conocimiento antropológico profundo y holístico de las culturas que se pretenden beneficiar. El «etnodesarrollo» al que hacía alusión al principio del texto marca las pautas a seguir

para asegurar el éxito de cualquier acción humanitaria. La propuesta de cualquier proyecto de etnodesarrollo tiene que surgir desde la demanda y las necesidades reales de los pueblos, desde el conocimiento profundo de las culturas implicadas, para y con los nativos y con la garantía de una retirada estratégica del grupo occidental impulsor de la ayuda.

Al igual que la enseñanza informa, forma y libera por el conocimiento, los proyectos de desarrollo deben sustentarse por el conocimiento holístico del problema, formar a los beneficiados y liberarlos de la tutela colonizadora, aunque sea virtual.

Me dejaré guiar por la mano de Vicente Ferrer, cuya sabiduría y experiencia de 40 años de servicio a los más desfavorecidos de la India

avalan esta máxima que florece en sus labios para todo aquél que quiera oírlo: «La pobreza no está para que la estudiemos, sino para que la resolvamos».

Referencias

- BOLÍVAR, A. (1998): *Educación en valores, una educación de la ciudadanía*. Sevilla, Junta de Andalucía.
- BUSTAMANTE, J. (1993): *Sociedad informatizada, ¿sociedad deshumanizada? Una visión crítica de la influencia de la tecnología sobre la sociedad en la era del computador*. Madrid, Gaia.
- FERRENZC, B. y KEYES, K. (1992): *Comunidad planetaria. Una valiosa contribución para el futuro del hombre y el planeta*. Madrid, Edaf.
- LÉVY, P. (1997): *Cyberculture. Rapport au Conseil de l'Europe*. Mensil-sur-l'Estrée, Odil Jacob.
- MENDOZA, P.A.; MONTANER, C. y VARGASLLOSA, Á. (1999): *Fabricantes de miseria. Las verdaderas causas de la pobreza en el Tercer Mundo*. Barcelona, Plaza y Janés.
- MORIN, E. (1994): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- MORIN, E. y KERN, A.B. (1993): *Tierra-Patria*. Barcelona, Kairós.
- NAVARRO, P. (1994): *El holograma social. Una ontología de la socialidad humana*. Madrid, Siglo XXI.

RHEINNGOLS, H. (1996): *La comunidad virtual. Una sociedad sin fronteras*. Barcelona, Gedisa.

SAHAGÚN, F. (1998): *De Gutenberg a Internet. La sociedad internacional de la información: diplomacia y periodismo, televisión y guerra*. Madrid, Estudios Internacionales de la Complutense de Madrid.

SARTORI, G. (1998): *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid, Taurus.

TYLOR, E. (1975): *La ciencia de la cultura (1871): El concepto de cultura: Textos fundamentales*. Barcelona, Anagrama.

UNESCO (Ed.) (1997): *Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo: desafíos para un mundo más mediático*. Madrid; 69-85.

VITTACHI, A. (Ed.) (1998): «Ciudadanos del mundo», en *Simposium sobre la Tierra*. Barcelona, Kairós; 53-73.

• **Alida Carloni** es directora de Relaciones Internacionales y profesora de la Universidad de Huelva. Correo electrónico: alidad@uhu.es

Reflexiones
desde el butacón

Según las estadísticas
muere mucha menos gente
viendo la tele
que en la carretera...



© Enrique Martínez-Salanova 2000 para COMUNICAR

¿Se puede hablar hoy de ser solidario?

.....

Alberto José Diéguez
Argentina

Partiendo de la realidad social argentina, caracterizada por la precariedad de las condiciones de vida de la mayoría de la población, el autor en este texto se pregunta si es posible el desarrollo de la solidaridad y si los medios pueden efectivamente educar para la solidaridad. Para ello es fundamental una democratización de los medios de comunicación y una formación política y social que no se desligue del fomento de la solidaridad y que no la reduzca a acciones que se agotan en sí mismas.

Un análisis de la sociedad argentina, que tal vez podríamos hacer extensivo al contexto latinoamericano, nos permitirá incorporar a este debate una visión un tanto diferente de esta temática, de la que pueden tener los europeos del problema. No exagero si digo que la «ley de la selva» rige la cotidianidad de las relaciones sociales. Especialmente en los últimos treinta años, el ciudadano ha sido permanentemente acosado por políticas que han debilitado su sentido de solidaridad, de asociacionismo, del ser y del estar con los otros.

A los regímenes autoritarios de la década de los setenta, le siguió la hiperinflación de los ochenta y luego una apertura económica indiscriminada. La ola de privatizaciones diezmó puestos de trabajo, redujo salarios y debilitó todo el tejido social. Con la instauración de un capitalismo salvaje que todo lo arrastra, se

llegó a un fin de siglo signado por una despareja distribución de la riqueza y a convivir con la violencia, el miedo y la inseguridad en la sociedad.

La ciudad enrejada, las puertas blindadas, las casas custodiadas por policías privadas, los *countries* cerrados—invulnerables barriadas que se asemejan a los castillos medievales para los «nuevos ricos», profesionales y gerentes de las multinacionales y de las grandes y medianas empresas—; los comercios atendidos tras rejas o por pequeñas ventanas que habilitan el paso de la mercadería requerida; la sospecha hacia el vecino que pasa justo en el momento en que se ingresa al hogar, son sólo unas de las manifestaciones de esta época.

La ley del más fuerte se hace ostensible a la hora de circular el espacio público. La prioridad en el cruce de las calles es del automovi-

lista, del camionero, no del peatón. El semáforo en rojo ya no detiene al automovilista, que cruza impávido. La madre con el hijo en brazos o la mujer embarazada, no es reconocida por los pasajeros que viajan en un ómnibus. El anciano tampoco.

La prolongación de la vida humana ha venido acompañada de una verdadera tragedia social, de inseguridad, de desprotección, de jubilaciones exiguas, de reclamos no escuchados. De marchas semanales al congreso nacional, desatendidas por los legisladores, reprimidas por la policía, burladas por el periodismo y los medios de comunicación «oficiales».

La queja frente a los abusos, los tarifazos, los impuestos o los engaños múltiples de bancos o empresas, no cuentan con los organismos de protección y control del Estado, que a la hora de intervenir está más cerca de ellos, que de los usuarios.

Un contexto societario de crisis, de deshumanización; los medios de comunicación no pueden ser una excepción y la solidaridad es suplantada por la ley del «sálvese quién pueda». El individualismo, la indiferencia se asientan en la sociedad. La única moral de las economías latinoamericanas no es el camino precisamente de la solidaridad, sino del lucro y de la rentabilidad. La sociedad actual ha dado lugar a nuevas formas de vinculación social, de relación con el otro. La persona ha sido convertida en un objeto, en un consumidor, usuario, cliente, que interesa en la medida que la «tienda» o «el mercado» le posibilite consumir. Caso contrario esa persona se incluirá en la nómina de excluidos y marginados del sistema.

1. Los medios de comunicación

La vinculación de los medios con los intereses empresariales y del poder del Estado es inocultable y el tema ha sido tratado ampliamente. Un puñado de cadenas manejan los multimedios y otro puñado de agencias publicitarias internacionales el *rating*, la publicidad y el marketing. Estos medios reflejan las perspectivas del poder estatal y privado; informan y desinforman, ocultan y desocultan según las

conveniencias del momento; crean opinión, hábitos de consumo, controlan el pensamiento (Chomsky, 1992).

De los medios tomaremos principalmente la televisión, por ser éste el más importante y masivo. Para el 77% de los argentinos ver televisión es su entretenimiento principal. En Argentina, según el Centro de Estudios de la Opinión Pública (1998), los niños ven diariamente de 3 a 5 horas diarias de televisión.

Un estudio conjunto realizado por tres universidades (Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes y Universidad de Belgrano) ha puesto en evidencia que en 242 horas de programación televisiva, se reconocieron 4.703 escenas de violencia. A lo largo de seis años, un menor ha visto 85.400 escenas violentas.

Entre los programas infantiles, es común ver avances de films eróticos, escenas violentas, muertes, sangre... La incitación permanente al tener, al consumo y al derroche puede llegar a límites insopechados, abarcando en algún canal de cable hasta más de una hora continuada de publicidad. O la presentación de un mundo de los «avivados y ventajosos», que no son precisamente los más solidarios.

La revolución sexual, la liberación femenina, la aceptación de la homosexualidad... han derribado obstáculos de índole religiosa y social. Pero a esas modificaciones se les ha sumado, la «comercialización» de esos cambios. La audiencia pasa a ser un mercado para ser explotado y surge como consecuencia una serie de mensajes comerciales creados para consumir.

Los niños y los adolescentes construyen su identidad según modelos de vida que surgen de la necesidad de vender sexo, violencia, escándalos... Se identifican con personajes, copian la ropa que usan, adoptan conductas similares a la de los personajes de los programas e imitan estilos de vida.

Esta lógica ha invadido el terreno de la solidaridad, en campañas «show» de recaudación de fondos para el SIDA, la protección ambiental o los chicos de la calle; en costosas campañas multimedios que canalizan fondos y terminan en escándalos producidos por la co-

rupción o el destino poco afortunado que han tenido fondos solidarios. Pero estos llamados a la solidaridad, se han constituido en propuestas de mendicidad sofisticadas, con amplio apoyo mediático, más que en propuestas comunitarias genuinas.

La democratización de los medios de comunicación, por medio de la participación ciudadana no ha sido planteada. Los medios de comunicación son parte de la lógica de mercado y no de una humanización de la ciudadanía.

2. La solidaridad

Se puede decir que organizaciones religiosas y laicas se han ocupado, desde antaño, de ayudar a los que lo necesitan. Así se han construido hospitales y se ha colaborado con ellos, hogares de ancianos, comedores, viviendas; se han creado y mantenido guarderías, jardines de infantes, escuelas...

Los migrantes europeos, con su cultura asociativa y su solidaridad, dieron nacimiento a mutuales y asociaciones; construyeron y equiparon barrios, clubes, centros de recreación y vida social. Pero esa cultura de la solidaridad, ese valor, se encuentra debilitado o no existe hoy día. Hoy esa solidaridad, frente a los graves problemas sociales, resulta poco significativa, sin una intervención del estado que garantice el bienestar general.

En un estudio realizado en Capital Federal y en las principales ciudades de Argentina, se pudo determinar que en 1995, el 83% de los consultados no realizaba actividades sociales en el barrio donde vivían y que sólo un 17% participaban de alguna actividad, con preferencia en la parroquia, la sociedad vecinal o la escuela. El Foro del Sector Social comprobó que en este país solamente un 20% de la población realizó en el último año tareas para entidades de bien público. No acla-

ran estos datos el comportamiento de los diferentes sectores sociales y la inclusión o no de diferentes grupos *etarios*, discapacitados, migrantes, clases bajas, etc.

El discurso actual sobre la participación de la sociedad civil y la «filantropía privada» tiende a excluir el debate acerca del papel del Estado y de la ineficiencia de éste por burocratización de sus estructuras, por la corrupción, la falta de profesionalidad en sus cuadros técnicos, las políticas clientelísticas, la irresponsabilidad de la *dirigencia*, etc.; temas éstos que tampoco se debaten en los ámbitos académicos.

También excluye el análisis y el debate acerca de las relaciones y las estructuras que generan la exclusión social. La acción solidaria no puede agotarse en la «buena voluntad» de los individuos de una determinada clase social o grupo religioso, ni tampoco agotarse en lo inmediato de sus acciones.

La situación actual obliga a todos, no es patrimonio de un sector social. Tanto la sociedad civil como el sector público necesitan avanzar hacia un compromiso más decidido, con los sectores excluidos, con los sectores menos favorecidos y con aquéllos que hoy se encuentran en situaciones límite: ancianos, enfermos, jóvenes, desvalidos... ciudadanos comunes víctimas de sus bajos salarios o víctimas de la violencia cotidiana de nuestras sociedades. Pero también en generar una solidaridad para el conjun-

to de las relaciones sociales, para los modos de vincularidad, para las relaciones cotidianas de quienes integran la comunidad, aceptando las diferencias y la posibilidad del encuentro con el otro.

La sociedad no es homogénea y cada día lo es menos. La solidaridad constituida sobre presupuestos desde los que identifica o sobre la

La democratización de los medios de comunicación, por medio de la participación ciudadana, no ha sido planteada. Los medios de comunicación son parte de la lógica de mercado y no de una humanización de la ciudadanía.

base de una legitimidad o razonabilidad de la acción, dejará fuera al otro e impedirá el encuentro y consolidará un modo privilegiado, alienante, superficial o efímero de relación social e intersubjetiva.

La sociedad argentina, más allá de las políticas integradoras implementadas por más de un siglo, no es homogénea. Su pluralidad lingüística, su diversidad étnica-nacional, su diversidad cultural, también deberían ser objeto de la solidaridad y del respeto.

Pero la solidaridad no es independiente de otro aspecto fundamental como lo es la vida democrática, entendida ésta por el gobierno del pueblo, la libertad individual de la mayoría de la ciudadanía, una igualdad social de sus miembros y el control ciudadano sobre el estado.

La existencia de poderes económicos, las formas elitistas de gobierno por parte de una «clase política», las redes internacionales de las grandes corporaciones, las prácticas políticas de conducción del poder atentan hoy contra las fórmulas democráticas y la solidaridad pasa a ser sólo un enunciado ligado a la beneficencia social y al altruismo que no puede dar solución a la concentración de la riqueza y el poder, a la reducción del bienestar de masas crecientes de ciudadanos y a la autonomía cultural.

La doctrina económica predica una explosión solidaria para vencer con eficiencia las calamidades y el individualismo de fin de siglo, instrumento que de ninguna manera logra el efecto deseado.

La solidaridad sirve, ayuda a salvar una vida, acude a la tragedia de una guerra, de una hambruna, de un terremoto o una emergencia, pero no resuelve la actual división Norte-Sur entre los países ricos y los países pobres, ni las disparidades abismales entre los países, ni los bolsones de pobreza en los países más ricos.

3. Conclusiones

- La solidaridad es meritoria siempre, pero exige una visión crítica de los efectos, las dificultades y los costes sociales que las políticas neoliberales vienen produciendo en el tercer mundo.

- Promover la solidaridad como un valor, educar para la solidaridad y contemplar a ésta como una prioridad, constituyen exigencias de nuestro tiempo. Pero en la situación argentina también es necesaria la democratización de la solidaridad organizada, posibilitando la participación activa y plena de los ciudadanos e instrumentando la diversidad de respuestas y de visiones hacia los problemas de la época.

- La práctica solidaria es transformadora y aporta a la sociedad una ética acerca del valor del ser y del hacer, sobre el tener y el consumir.

- La educación para la solidaridad no puede desentenderse de promover la formación política y social; de sensibilizar para ejercer labores humanitarias; de conocer los problemas de la época y contar con una visión global de la situación política, social y económica; de evitar el rechazo hacia los sectores marginales y de luchar contra prejuicios y el conservadurismo.

- La solidaridad es una forma de vida personal y comunitaria. No se trata de organizaciones o asociaciones que ayudan en caso de adversidades o controlan la pobreza. Se trata de entrega de responsabilidad social, de cooperación, de respeto por el «otro», por los demás, asentada y consolidada en principios éticos de convivencia, de paz y de justicia.

- La solidaridad puede remover los obstáculos de estructuras sociales, políticas y económicas que impiden el desarrollo pleno de las personas; puede reducir desigualdades, puede profundizar derechos y libertades.

- No todo en este mundo es compraventa.

• **Alberto José Diéguez** es profesor e investigador de la Universidad Nacional del Mar del Plata (Argentina).

Pecho rico, pecho pobre

Un análisis sobre los medios de comunicación y la solidaridad

Enrique Martínez-Salanova e Ilda Peralta
Almería

Los autores hacen en este artículo un recorrido por los nuevos problemas que se generan en el momento de percibir al mismo tiempo de manera unitaria, y por otra parte diversificada, los mensajes que proporcionan los medios de comunicación en relación con los valores, el respeto, la tolerancia y la solidaridad. Es responsabilidad de los medios, pero también de padres, educadores y de los mismos receptores, asumir con responsabilidad su papel, el que la influyente e indiscriminada variedad de imágenes y de opiniones sustente el nacimiento de nuevas opciones críticas y la estructuración cultural de una ética actualizada.

«Cada uno de nuestros avances tiene una contrapartida; cada victoria sobre la naturaleza suscita una nueva tensión en nuestro entorno; cada paso cumplido hacia el bienestar se acompaña con un nuevo sufrimiento; cada libertad conquistada se paga con una nueva restricción. ¿Habrá que resignarse y creer que el hombre nunca será verdaderamente libre?» (Guilaine, 1999).

«Seis mujeres bangladesíes desfiguradas por sus pretendientes con vitriolo por haberse atrevido a tomar una decisión sobre sus propias vidas, rompiendo un compromiso matrimonial, a finales del siglo XX. Un soldado serbio decapitado lentamente con una sierra por una brigada de la ustacha croata, durante la II Guerra Mundial. Un anciano luchando contra

la congelación de los pies de una niña en la travesía de los Pirineos, entre los miles de republicanos españoles que cruzaron la frontera a pie tras la Guerra Civil. Las listas de víctimas siempre son terribles, pero el terror es universal y crónico, y es asunto de los vivos. El terror sobrevive al asombro, a la ira, a la impotencia, al asco y hasta a la resignación; el reconocimiento de uno mismo como miembro de una raza de bestias, de torturadores, de asesinos. Por eso basta un escueto pie de foto. El terror es asunto de vivos. Si cierro los ojos, todavía puedo verlos. Cuando los cierre por última vez, podré verlos todavía» (Almudena Grandes, en *El País*, 1998).

La necesidad de presentar una ponencia sobre la solidaridad y el Tercer Mundo nos

llevó hace no mucho tiempo a buscar entre una variada—y variopinta—colección de recortes de periódicos, publicidad, artículos y fotografías de revistas. El azar puso en nuestras manos, a la par, dos fotografías, que comentamos La primera, de una valla publicitaria europea, en la que se ve un precioso niño de ojos azules, que mama del pecho de su madre, una ubre plena de alimento. La otra fotografía, en blanco y negro, representa los esfuerzos de un niño africano, esquelético, intentando extraer una imposible gota de leche del seno, pellejo hambriento y vacío, de su madre. Los grafismos se habían guardado por separado. El impacto visual sufrido al unirlos por casualidad, nos sirvió de reflexión inicial para plantear la exposición y, al mismo tiempo, de recurso icónico para presentar la ponencia. Con aquellos elementos, y haciendo previa la reflexión sobre la solidaridad experimentada a partir de ellos, planteamos en este artículo cómo los valores pueden ser afectados para bien y para mal, por los instrumentos mediáticos.

1. La imagen de las mil palabras, un fusilamiento y la mala costumbre del avestruz

Son necesarias más de mil palabras para explicar algunas imágenes. ¿Una imagen vale más que mil palabras? Los que nos dedicamos a la docencia nos lo planteamos con frecuencia. A veces, una imagen ilustra lo suficiente como para no tener que hablar más de la cuenta. Otras, como en el caso de las dos fotografías propuestas, el fuerte impacto visual producido al verlas juntas, nos incita a la reflexión. Los dos mundos, norte y sur, pobres y ricos, blancos y negros... Fueron guardadas por separado, pues son poderosas «en sí mismas», cada una de ellas. La fuerza del golpe fue mayor al verlas juntas, ya que les dimos un contenido común, las relacionamos y así las presentamos. Más tarde hablaremos del efecto caleidoscopio. Nuestras retinas están tan acostumbradas a disponer en todos los medios de comunicación de este tipo de imágenes que somos incapaces de sumar dos y dos. Simplemente percibimos los mensajes icónicos como algo normal y recha-

zamos introducirlos en nuestras reflexiones, porque el antagonismo o la dialéctica que se produce en nuestro cerebro no encaja en nuestras pautas culturales. Las experiencias pasan inmediatamente y de forma inconsciente a formar parte (Baudrillard, 1988) de esa indiferencia extasiada de la masa, anuladas las percepciones en ella, y por lo tanto incapacitadas para reaccionar ante cualquier estímulo que se salga de la norma prefijada por una cultura de alienación.

Ante la mirada de la fotografía del niño africano, lo hemos oído, es frecuente que muchas personas sientan cierto rechazo, o que se escandalicen... ¡Qué desagradable, qué mal gusto...! En vez de reaccionar pensando que son situaciones que ocurren, y que el medio, lo que hace es sacarlas a flote para conocimiento de ignorantes.... En una colaboración que hicimos para un libro hace pocos años, con el fin de explicar la diferencia entre realidad y ficción en el cine, pusimos el ejemplo de un fusilamiento en tiempo real y tiempo ficticio. Los editores, «progres» de toda la vida, cambiaron la expresión «fusilamiento» mediante un eufemismo, porque les parecía muy fuerte el ejemplo. De la misma manera, como el avestruz, se niegan las evidencias que presentan los medios, entre ellas la dureza de las imágenes que se ven en el telediario. Lo mismo sucede cuando decimos u oímos decir que las noticias nos amargan la comida...

2. Una niña, un buitre, un fotógrafo y muchas interpretaciones

Kevin Carter, fotógrafo sudafricano, fue a Sudán en 1993 a fotografiar el hambre, a exponer al mundo a través de los instrumentos a su alcance, el ojo de una cámara de fotos, el terror, la guerra, los campos de refugiados y sobre todo la gran hambruna que dominaba el país. Kevin, mareado de tanto horror y miseria, salió al campo a airearse un poco, y ahí surgió su suerte y su desgracia. Encontró a una niña que más que caminar, se arrastraba de hambre hacia el poblado, y le hizo unas fotos, y regresó... Una cierta intuición le obligó a cambiar de

parecer, volvió sobre sus pasos, y encontró a la niña, encogida en el suelo, mientras un buitre, también hambriento, la acechaba esperando la muerte... Kevin preparó su cámara, enfocó y realizó la foto que le catapultó primero a la fama, más tarde al Pulitzer.

Recordamos aquella fotografía, que impactó en su momento, que hizo reflexionar a muchas personas y que representó por sí sola la imagen del hambre en el mundo.

No quedó ahí la cosa. Cuando a Kevin le concedieron por aquella foto el Pulitzer, en 1994, la prensa internacional se hizo cargo de la noticia y otra vez pudimos ver aquel buitre dispuesto a comerse a la niña. «Informe semanal», en la primera cadena de Televisión Española, presentó en ocho minutos una entrevista a Kevin Carter. El fotógrafo contó la historia, parcialmente desarrollada más arriba, y algo más. Él no ayudó a la niña. Simplemente espantó al buitre y nunca más volvió a saber de ella. Y lo justificó: no se podía hacer nada por los niños en aquellas condiciones, ya iban «tocados» de por vida por el hambre; era normativa de las organizaciones humanitarias, atender preferentemente a las personas mayores, porque tenían todavía posibilidades de sobrevivir sin excesivas secuelas.

También recordamos que en aquellos momentos muchas personas, televidentes desde el sofá, se sintieron —o nos sentimos— escandalizadas por la actitud de Kevin. Nunca hubiéramos olvidado así a una niña hambrienta. Un año más tarde, los periódicos nos dieron la noticia de que Kevin Carter se había suicidado. Muchas personas lo interpretaron en relación con su culpabilidad. Sin más datos, juzgamos al fotógrafo, la situación, y por ende, dimos carpetazo al problema.

Es curioso, pero en los debates que de aquella situación provocamos, la mayor parte del tiempo lo pasamos juzgando la actitud de Kevin. En raras ocasiones se pasó a analizar la raíz del hambre en el Sudán, a cuestionar la guerra o los intereses que la hacen realidad y menos todavía a extrapolar la situación a nuestra propia vida y responsabilidad. «Las masas se sumen en la indiferencia extasiada, en la pornografía de la información; se sitúan a sí mismas en el corazón del sistema, en el punto inerte y ciego desde donde lo

neutralizan y anulan. La masa aprovecha la información para desaparecer, la información aprovecha la masa para sepultarse en ella; maravillosa astucia de nuestra historia donde los sociólogos, políticos y *mass-mediáticos* sólo ven fuego» (Jean Baudrillard).

3. Pasar al otro lado del espejo

En el sistema kantiano, la indiferencia se opone a la trascendencia. La imposibilidad de traspasar los límites de la experiencia posible se enfrenta a la capacidad de admiración, de sensibilidad o de utopía. Los medios de comunica-

ción apoyados por las nuevas tecnologías, la transparencia en la información, el acceso a la noticia y a la imagen inmediata, han franqueado el límite de lo ético, «convirtiendo lo social en masa, lo sexual en obsceno, la violencia en terror», la realidad en virtualidad (¿realidad virtual?), «lo verdadero en simulación, la belleza en moda» (Baudrillard, 1988) y en el final del proceso, la indiferencia... Entramos así en el círculo vicioso, en el que damos por hecho que la realidad que se escribe o filma es cierta, aunque manipulada, que la manipulación es engaño, que el engaño es rechazable y rechazamos así la parte de realidad que permitiría nuestra reflexión, la toma de posiciones ante la

La solidaridad, el respeto, sentir lo que sienten los otros, decidir posiciones ideológicas, son productos elaborados del pensamiento y de la voluntad, que dependen cada día más de la percepción-mosaico que provocan los medios de comunicación.

realidad, la búsqueda de la misma, y por supuesto, la vinculación personal con esa realidad. Si confundimos realidad con imagen, al igual que Alicia en el país de las Maravillas, nos quedamos en el lado de aquí del espejo, en el que al mismo tiempo que nos vemos reflejados, sabemos que aquella imagen no es la real. Para encontrar la realidad hay que pasar al otro lado del espejo-pantalla, que en el fondo es nuestra propia realidad, e investigar, acceder, dudar...

Los medios de comunicación se convierten en el objeto que nos seduce, como dice Baudrillard, por su indiferencia, mientras que el sujeto es, o debiera ser, libre, autónomo, responsable, diferente. El objeto es el cristal, la ventana por la que entramos en la sociedad de consumo, cerrados a apreciar la realidad manipulada, cayendo en la indiferencia, en la irresponsabilidad y en el sentido de falta de capacidad reflexiva.

En el espejo-pantalla, nos vemos a nosotros mismos, interpretando con criterios propios la «realidad» que se nos presenta. Las imágenes, ya sean en directo o diferido, para el espectador siempre son en tiempo directo, en ese momento, con la circunstancia agravante de que nuestra interpretación es la de ese instante, la de nuestro estado de ánimo actual; no comparamos, ni cotejamos las propias reflexiones, ni con las nuestras en otro momento, ni mucho menos con las de otros.

4. El caleidoscopio mediático, la parcelación de la información y la visión global

Marshall McLuhan afirmaba que los medios de comunicación actuales tienen estructura de mosaico, más que lineal como los anteriores, sobre todo comparados con el libro impreso. Los periódicos poseen un sinnúmero de información, de opciones, de publicidad, de fotografías y gráficos, de entretenimientos, que se presentan en espacios y tiempos muy reducidos, todo a la vista, como en un escaparate, en una sola página. La velocidad a la que trabaja Internet o el mando a distancia de la televisión hacen el mismo efecto calidoscópico. Estas

suertes de mirar han estimulado formas de pensar-mosaico (Murray, 1999). Nadie las ha cuestionado y casi nadie las ha investigado. Son dadas por hechas, sin más, ya que asimilamos información múltiple de una sola mirada. Aunque Murray trabaja el tema en relación con la narrativa, no podemos olvidar que el cine o el cómic, narrativas visuales, intercalan infinidad de procesos en uno, en mosaico, volviendo atrás (*flash-back*), ralentizando, mezclando situaciones e imágenes, diversificando los fundidos y saltos de acción, etc.

El pasar de un lado a otro, la facilidad de entrar en escenarios, tiempos, épocas, lugares diferentes en poco tiempo nos obliga a percibir y pensar de forma diferente. También puede dar lugar a trastocar o confundir los hechos, pues la información de lo que sucede, el contraste de opiniones, se aprecia de forma muy rápida. Hace poco tiempo, en televisión veíamos las noticias en las que un pueblo, El Ejido, o parte de él, se revolvió de manera violenta contra los magrebíes, en razón de varios hechos sangrientos que personas nativas de esos lugares habían perpetrado. Vimos las noticias en todos los telediarios que pudimos, apreciando las grandes diferencias al dar la noticia, las imágenes recogidas, el modo y tiempo de tratamiento de la información. Un grupo neonazi había, incluso, creado una página web para que sus huestes acudieran a «matar moros». Por las noches, en programas debate de la tele, en los que prima el morbo y la exaltación de las intervenciones, los contertulios pudieron expresarse sin que nadie oyera a nadie. En los mismos días, nativos celtíberos habían perpetrado hechos tan sangrientos o más y no se levantaron las masas. El caleidoscopio, con sus más y sus menos, sus pros y sus contras. El mosaico de iconos y opiniones que se perciben ofrece información, pero hay que cribarla, analizarla, unirla a otras fuentes de información y de opinión, y al final, personal y colectivamente tomar partido, optar, asegurar la propia reflexión y actuar en consecuencia.

Uno de los grandes problemas de la visión-mosaico es que nos fijamos predominantemen-

te en elementos minúsculos cuando nuestra mente está preparada para apreciar globalmente; vemos partes, cuando podemos acceder a la totalidad. Ninguna situación se da porque sí, ni queda sin relacionar con su entorno. Hay quien culpa de todos los problemas sociales a la globalización. Puede ser que ahí esté la raíz, pero no necesariamente es la causa. Los que cuestionan la globalización, lo hacen siempre desde el punto de vista del dominio económico, pero es innegable que el mundo ya era un pañuelo antes de la mundialización de la economía. La «aldea global» de McLuhan lo explica relativamente. Los nuevos movimientos «antisistema» son necesarios para el debate mundial, pero la solución de los problemas de hambre, guerra, violencia o discriminación radica en el mismo sistema.

5. Nuevas formas de narrar crean nuevas formas de percibir y nuevas formas de pensar

La narración mosaico, producto de la era digital, engendra un acercamiento ficticio entre lo que se percibe y la realidad. Vemos, oímos, sentimos realidades que no están cercanas ni en el tiempo ni en el espacio. Este fenómeno, presente ya en los medios electrónicos, se agudiza en la era digital. Podemos percibir imágenes sin distancia de tiempo, en directo, pero a miles de kilómetros –o años luz– de distancia en el espacio. Esta situación nos crea ambivalencia, esquizofrenia, desorientación, y en la mayoría de las ocasiones, indiferencia. Podemos compatibilizar la congelación de imágenes, producto de nuestras experiencias ante los medios, que el cerebro produce inconscientemente y la percepción-mosaico, multi-icónica. Ambas percepciones pueden considerarse como complementarias siempre que

nos permitan ser al mismo tiempo perceptores de detalles e integrarlos globalmente al acervo cultural. La solidaridad, el respeto, sentir lo que sienten los otros, decidir posiciones ideológicas, son productos elaborados del pensamiento y de la voluntad, que dependen cada día más de la percepción-mosaico que provocan los medios de comunicación. Dicho de otra manera: las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación tienen una gran responsabilidad en la educación selectiva de los valores. ¿Seremos capaces de educar para convertir la percepción múltiple en un pensamiento integrado?

6. La diversidad cultural, la «Coca Cola» y el cine norteamericano

Ciertos axiomas, ya repetidos, pero que es conveniente recordar: No hay culturas idénticas; no hay una cultura mejor que otra; no significa democratizar la cultura el que esté Internet al acceso de todos; la globalización es un hecho, aunque existen detractores y defensores de su aplicación real.

Luchar por una igualdad de derechos o de oportunidades no puede ser sinónimo de destrucción de culturas. La cocolonización (Sequeiros, 1997) la vivimos en nuestra infancia por defecto, es decir, ansiando aquello que veíamos en las películas. Llegó la Coca

Cola al mismo tiempo que la colonización norteamericana, el tabaco rubio, los vaqueros, etc. No hay que demonizar productos, sino tal vez detenerse a pensar en la situación del colonizado. Lo que gana y lo que pierde, lo que pierde y lo que gana. O el pago que debe hacerse por acceder a determinados bienes. La igualdad de acceso a los productos no significa igualdad de oportunidades. Muchas veces los productos son virtuales, contruidos a imagen

La conciencia que provoca en la Humanidad el desarrollo tecnológico pide a gritos la génesis de una nueva ética, el consenso en la utilización equilibrada de los medios, entre ellos los de comunicación, para desarrollar de verdad un mundo en armonía, equilibrado y solidario.

de los que detentan el poder, económico y mediático. Son productos que no se tocan, ni se comen, pero que se integran inconscientemente en una ideología cada vez más homogénea.

7. Un premio 'Goya', el desconcierto de algunos indígenas y las posibilidades del cine

El último premio Goya al mejor cortometraje documental se lo llevó una película de Silvia Munt, *Lalia*, sobre la vida del pueblo saharauí en los campos de refugiados en Argelia. En infinidad de ocasiones, ciertos países del Tercer Mundo, nos sorprenden con la filmación de su existencia. A veces son películas de muy buena calidad, realizadas con precariedad de medios indiscutible, pero que no se exhiben en salas comerciales, por lo que su difusión es mínima. Pueden ser proyectadas en la televisión en las madrugadas de «La 2» o en cadenas de pago. Nos aportarían visiones muy completas de la manera de vivir y dificultades de otros pueblos, etnias y culturas, diferentes a la europea o norteamericana. Continúa el dominio del cine norteamericano.

Veámoslo hace poco en un documental, a occidentales que llegaron a tomar contacto con una tribu amazónica y a los indígenas desconcertados ante la pregunta: ¿de quién es esta tierra? La tierra no es de nadie en las antiguas culturas, todos la defienden, y en ello radica la solidaridad. No existe el concepto de propiedad de la tierra. Si entiendiéramos la solidaridad como ellos, evitaríamos la colonización sobre el medio-ambiente y nuestros patrones culturales podrían ser más comunales. Una película magnífica para entender este concepto es *La selva esmeralda*.

El cine ha tratado, y sigue tratando, temas ligados a los derechos humanos con profusión y dignidad... *Un lugar en el mundo* (1991) de Aristaráin, sobre el derecho a luchar por la tierra y a manifestarse en conciencia; *Pena de muerte* (1995) de Tim Robins, sobre el derecho a la vida y la lucha contra la pena de muerte; *La lista de Schindler* (1993) de Spielberg, sobre el derecho a un trato digno, la denuncia del genocidio y la valoración del riesgo en la defensa de

la vida...; *Bwana* (1996) de Imanol Uribe, el derecho a la igualdad de las etnias y a un trato justo y digno a emigrantes y minorías; *El color púrpura* (1985) de Spielberg, sobre los derechos de la mujer, sobre todo a un trato digno y a la educación. Y otras muchas, desde el comienzo del cine hasta nuestros días...

8. La ciencia, la conciencia, el puzzle de los medios y la defensa del planeta

Hace unos veinte años, estábamos convencidos, y así lo avalaban investigaciones de grupos de profesionales, que en el año 2000, prácticamente, el papel desaparecería de las oficinas, de la comunicación, del correo. Es cierto que muchas de nuestras cartas son digitales, que gran parte de la información se traslada por las redes telemáticas... pero ¿y nuestros buzones? ¿Y la administración, que exige cada vez más papeleo? En contra de las previsiones científicas, que auguraban un beneficio para la especie humana y para alegría de bosques, naturalistas y ecologistas, cada día se cortan más árboles, se fabrica más papel.

La informática ha beneficiado en ello a los inconscientes e irresponsables, a los que facilitan el acceso a bases de datos, lo que permite personalizar mejor las cartas, los *mailings*, las cuentas y extractos bancarios... Mientras podemos acceder a nuestros datos simplemente estando conectados a la red, al mismo tiempo toda la información se envía por correo, en el que se incluye reiterada publicidad, y lo que podía ser una línea de texto en una pantalla, se convierte en un sobre con varias hojas de papel. ¿Vamos a peor? Estamos siempre rondando la idea del «pecho rico, pecho pobre».

La conciencia que provoca en la humanidad el desarrollo tecnológico pide a gritos la génesis de una nueva ética, el consenso en la utilización equilibrada de los medios, entre ellos los de comunicación, para desarrollar de verdad un mundo en armonía, equilibrado y solidario.

Como ya citamos en otra ocasión, «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».

9. De nuevo las piezas del puzzle, el subconsciente y una nueva ética de cooperación

Las imágenes, como las opiniones y las modas, penetran directamente en el subconsciente, sin intermediarios, profesor, padres ni animadores. Un lenguaje, para que redunde eficaz y libremente en beneficio de una cultura, debe tener vuelta atrás, evitar ser lineal, promover el *feedback*.

La nueva tecnología permite la retroacción de los sistemas, aunque en la mayoría de los casos no se valora y se utiliza escasamente. Los realizadores de radio, televisión, cine o juegos informáticos, analizan el gancho que va a permitir que el usuario se conecte mentalmente, inconsciente y afectivamente, a su producto. Normalmente la conexión afectiva es subconsciente (Babin, 1983). Los medios de comunicación tienen una gran responsabilidad en la emisión de sus mensajes a la hora de crear cultura. Una cultura racista, o antirracista, no se crea solamente dando mensajes directos. La forma de encarar los temas, las imágenes elegidas, la profusión o carencia de mensajes, pueden servir en el marco de la cultura-mosaico, para engendrar unas u otras actitudes. El término raza, por ejemplo, tan utilizado por los medios, no se sustenta científicamente, aunque no lo podemos evitar en el lenguaje popular. Los medios podrían utilizar otra terminología, especie humana, etnia diferente, y sobre todo otros puntos de vista.

Las masas exacerbadas de El Ejido se lanzaban igualmente contra los magrebíes que contra los periodistas, como todo fanático. Sin embargo la comunicación no siempre es científica, el lenguaje de los medios de

comunicación es pobre, limitado, y a veces sesgado y parcial; los mensajes son, con frecuencia, limitados y sensacionalistas. La cultura mosaico puede entresacar uno a uno los elementos del puzzle, tanto para analizarlos como para perder la visión global y todas las relaciones con los demás elementos. Una imagen de la pobreza, de la inadaptación, de la guerra, no es nada si no se relaciona con el resto del puzzle: relaciones internacionales, colonización, barbarie, genocidio, racismo, tolerancia, educación, etc. Acceder a la síntesis creativa es aglutinar los elementos del rompecabezas. Es la opción personal y social la que afectivamente los aglutina, la actividad de las acciones la que los hace eficaces y la intervención de la sociedad la que puede solucionar los problemas.

10. El mosaico digital, el mosaico cultural, el mosaico étnico, el mestizaje y la solidaridad

En la antigüedad era el rumor el vehículo más rápido de comunicación. Los rumores no confirmados, interesados, creados con maldad, han sido causantes de desmanes, linchamientos y matanzas de inocentes, porque los rumores corren que vuelan. Hoy, los medios informativos, son más rápidos aún, pero pueden ser igualmente peligrosos, sin confirmar, e interesados.

Una pregunta y una reflexión que nos hacemos: ¿Por qué los radioaficionados, en general, utilizan sus equipos y conocimientos para ayuda de personas en situación de necesidad y gracias a ellos se han salvado muchas vidas? Además, hacen gala de ello.

¿Por qué los navegantes de Internet, salvo excepciones, viven su vida, chatean disimulando edad, sexo y condición, se convierten en seres individuales, cuando tienen en su poder la

El mosaico de iconos y opiniones que se perciben da información, pero hay que cribarla, analizarla, unir a otras fuentes de información y de opinión, y al final, personal y colectivamente tomar partido, optar, asegurar la propia reflexión y actuar en consecuencia.

mayor fuerza comunicativa que ha existido desde el comienzo de los tiempos? Es cierto que hemos participado en cadenas de solidaridad a través de las redes; en ellas hemos manifestado nuestro pensamiento, contrario a la tortura, al maltrato a la mujer, a la pena de muerte... Es un desafío para el futuro, el que la televisión, los medios de comunicación en general, y las redes telemáticas en particular, pongan su capacidad de acceso vertiginoso a millones de usuarios, su fuerza publicitaria y su estructura *sináptica*, al servicio de la salvación del planeta, de la igualdad entre los pueblos, de la defensa de la libertad, de la ideología solidaria... La cultura digital, decíamos más arriba, es producto del pensamiento provocado por una percepción-mosaico. Los antropólogos, los educadores, los pensadores, reivindicamos igualmente una cultura mosaico interétnica. Valoramos y defendemos el mestizaje, tanto biológico como cultural. Además y en clave de humor, ¿quién, a pesar de poder acreditar biológicamente su «raza pura», (¡ya es difícil, ya!), puede demostrar que no ha tenido un antepasado truhán o pirata, o explotador, o emigrante, o pobre, o esclavo?

«El mero hecho de ver la televisión se desprecia como inferior por necesidad a la actividad de la lectura, independientemente de los contenidos. Pero la belleza narrativa no depende del medio. La narrativa oral, las historias ilustradas, los teatros, las novelas, las películas y los programas de televisión pueden oscilar todos entre lo pobre y sensacionalista y lo maravilloso y revelador. Necesitamos todas las formas de expresión disponibles y todas las que podamos aprender para entender quiénes somos y qué estamos haciendo aquí» (Murray, 1999).

Referencias

- ABAD, L.; CUCÓ A. e IZQUIERDO A. (1993): *Inmigración, pluralismo y tolerancia*. Madrid, Popular.
- BABIN, J. y KOULOUMDJIAN, M.F. (1983): *Los nuevos modos de comprender. La generación de lo audiovisual y del ordenador*. Madrid, SM.
- BAUDRILLARD, J. (1988): *El otro por sí mismo*. Barcelona, Anagrama.
- DE DIOS MORÁN, J. (1993): *Cuadernos de educación multiétnica*. Madrid, Popular.
- DÍAZ, N. y OTROS (1993): *Xenofobia y racismo. Área de lenguas extranjeras. Materiales de Enseñanza Primaria Obligatoria*. Libros del alumno y profesor. Madrid, Popular.
- ECHEVARRÍA, J. (1999): *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno*. Barcelona, Destino.
- CALVO, T. (1989): *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares*. Madrid, Popular.
- CALVO, T.; FERNÁNDEZ, R. y ROSÓN, G. (1993): *Educación para la tolerancia*. Madrid, Popular.
- LANGANEY, A.; CLOTTES, J.; GUILAINE, J. y SIMONNET, D. (1999). *La historia más bella del hombre. Cómo la Tierra se hizo humana*. Barcelona, Anagrama.
- MARINA, J.A. (1997): *El misterio de la voluntad perdida*. Barcelona, Anagrama.
- MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (1994): «Los medios en la cultura y la sociedad actual», en *Comunicar*, 2.
- MURRAY, J. (1999): *Hamlet en la holocubierta. El futuro de la narrativa en el ciberespacio*. Barcelona, Paidós.
- PERALTA, I. (1998): «Aprendemos los derechos humanos con los medios de comunicación». Mural para el alumno y guía didáctica para el profesor. Murales «Prensa-Escuela». Huelva, Grupo Comunicar.
- REGA, M. y OTROS (1993): *Xenofobia y racismo. Área de conocimiento y del medio. Materiales curriculares de Enseñanza Primaria Obligatoria*. Libros del alumno y del profesor. Madrid, Popular.
- SEQUEIROS, L. (1997): *Educación para la solidaridad*. Barcelona, Octaedro.
- TERCEIRO, J.B. (1996): *Del homo sapiens al homo digitalis*. Madrid, Alianza.
- TUVILLA, J. (1995): *Propuesta de educación para la paz y los derechos humanos*. Sevilla, Consejería de Educación.
- TUVILLA, J. (1997): «Derechos humanos y medios de comunicación». *Comunicar*, 9; 77-86.
- VARIOS (1998): *Solidarios 100 por 1000*. Madrid, Bruño.

• **Enrique Martínez-Salanova Sánchez** es tecnólogo de la educación en Almería y vicepresidente del Grupo Comunicar. Correo electrónico: emsalanova@terra.es

• **Ilda Peralta Ferreira** es educadora de adultos y coordinadora provincial del Grupo Comunicar en Almería. Correo electrónico: ildaperalta2@terra.es

Historias

COMUNICAR 15, 2000; pp. 79-82

© Textos y dibujos: Pablo Martínez Peralta '2000 para COMUNICAR

LOS TRES COSMONAUTAS

SEGUN UN CUENTO
DE NUMERO 80

Había una vez
una Tierra
y había una vez
Marte. Estaban
muy lejos uno de
otro en medio
del cielo y alrede-
dor había millo-
nes de planetas y
galaxias.

Un día partieron de la Tierra tres cohetes tripu-
lados por...

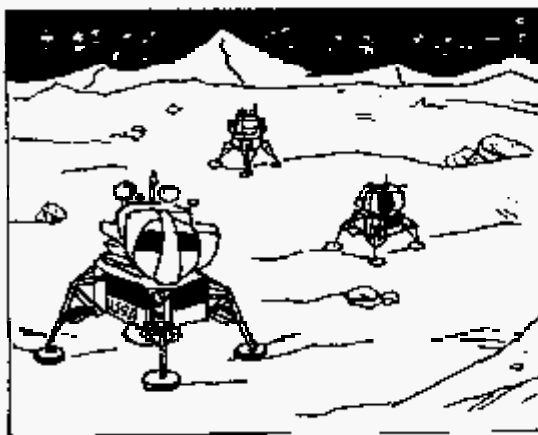
UN NEGRO



UN YANKI

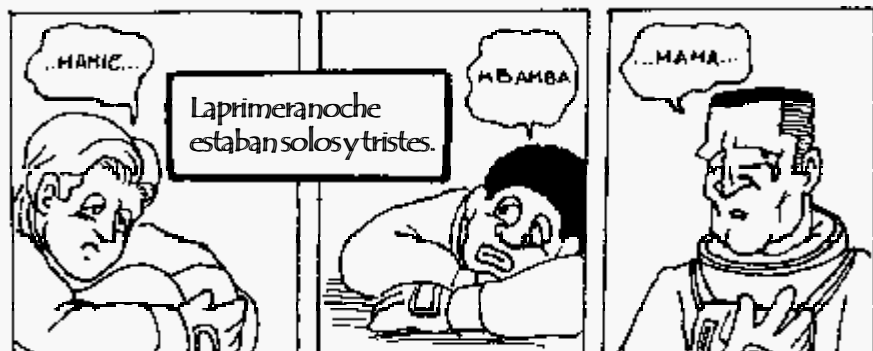


Y UN RUSO



Cada uno pensaba llegar primero a Marte para demostrar que valía más que los otros. Entre ellos no se querían porque hablaban idiomas distintos y se creían diferentes. Y llegaron a Marte al mismo tiempo.

1



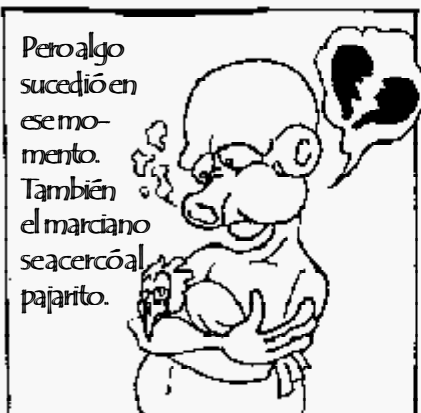
Comprendieron que estaban diciéndolo mismo y que tenían los mismos sentimientos. Se sonrieron y se acercaron uno a otro para pasar alegremente la primera noche en un planeta extraño.

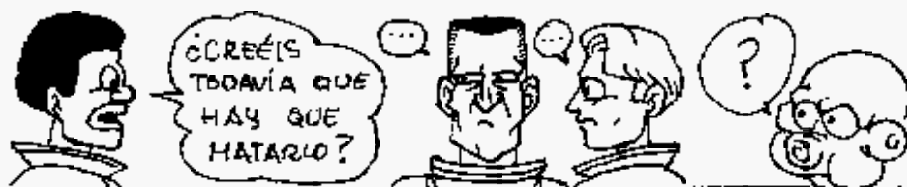


Pero de pronto, en medio del enorme frío del amanecer, un pájaro marciano que se había escapado del nido, cayó al suelo temblando de frío y miedo.



Pero algo sucedió en ese momento. También el marciano se acercó al pajarito.





Los terrestres habían aprendido la lección: que dos personas sean distintas no significa que deban ser enemigas.

Tendieron la mano y así tuvieron un amigo más...



El marciano, señalando la Tierra, hizo entender que deseaba ir allí para formar juntos una gran república espacial donde todos se amaran. Todos comprendieron que tanto en la Tierra como en otros planetas, cada uno tiene sus propias costumbres, pero que sólo es cuestión de querer entenderse.

4

FIN

Apuntes para la construcción de un modelo sostenible de sociedad

Desarrollo sostenible y desarrollo solidario

Alejandro Gaona Pérez
Huelva

El actual modelo de producción capitalista basado en el crecimiento sin límites compromete no sólo a las generaciones presentes sino a las venideras. Es el resultado de un modelo de organización social y económica que debe ser cambiado porque muestra una forma equivocada de relaciones entre las personas y con el entorno. La alternativa reside en un desarrollo sostenible como manifestación de un desarrollo solidario que requiere de una educación moral comprometida con la solidaridad, el compromiso y la esperanza.

1. El punto de partida. El modelo económico actual y la conciencia de sus límites

No quisiera comenzar sin hacer una breve referencia al contexto en el que se sitúa el punto de partida y es punto de arranque de mi reflexión: el modelo de producción capitalista que plantea su actividad siguiendo las leyes del mercado de oferta y demanda en función de cuyo equilibrio se organiza el binomio producción-consumo. Una producción que es preciso mantener e incluso aumentar, al menor costo posible, abaratando para ello la adquisición de las materias primas y la producción y evitando las cargas sociales y ambientales que pudieran encarecer los diferentes procesos y un consumo que da sentido a la producción y que en razón al bienestar induce de forma continua a la adquisición y acumulación de cosas y objetos,

a aspirar a nuevas necesidades una vez satisfechas las anteriores (Sanagustín, 1991).

Asociado a un modelo como éste, basado en el crecimiento continuo y exponencial de la economía y en el que la utilización de los recursos naturales y el impacto sobre el medio ambiente se supeditan a la actividad productiva, se producen tanto a nivel local como global, una serie de problemas que adquieren dimensiones preocupantes porque contribuyen a degradar la calidad de vida, a limitar la continuidad de los ecosistemas e incluso la vida de las personas, la presente y la futura (véase gráfico de la página siguiente) y porque en algunos casos se ha llegado a situaciones de no retorno o de irreversibilidad.

La existencia de una problemática ambiental como la que afronta nuestra sociedad

Ámbitos y problemas de la crisis ambiental

1) Gestión de los recursos

- Abuso e incluso agotamiento de los recursos no renovables.
- Métodos de explotación agrarios inadecuados que han provocado problemas de erosión del suelo.
- Desertificación...
- Explotación excesiva de las capas acuíferas.

2) Protección de la naturaleza

- Reducción de la biodiversidad.
- Deforestación.
- Destrucción de ecosistemas.

3) Gestión del espacio

- Urbanización incontrolada.
- Desestabilización de los sistemas rurales y urbanos por emigraciones.
- Presión del turismo en enclaves naturales.

4) Degradación del entorno

- Concentración de productos tóxicos en las cadenas.
- Eutrofización de los lagos.
- Contaminación por mareas negras.
- Lluvia ácida.
- Recalentamiento de la atmósfera (efecto invernadero).
- Destrucción de la capa de ozono.
- Empleo excesivo de abonos y productos fitosanitarios.
- Almacenamiento de residuos nucleares.
- Vertido incontrolado y proliferación de residuos.

5) Riesgos graves

- Transporte de productos peligrosos.
- Multiplicación de las actividades que entrañan grave riesgo de accidente (industria química, centrales nucleares...

6) Degradación del marco vital

- Degradación del patrimonio arquitectónico.
- Desaparición de zonas verdes.

7) Degradación de la calidad de vida

- Pérdida de la capacidad auditiva e incremento de la hipertensión debido a la contaminación acústica.
- Uso excesivo de aditivos tóxicos (conservantes, edulcorantes, hormonas, etc.).
- Proliferación de enfermedades relacionadas con el entorno: alergias, estrés...

debe de conducirnos a reflexionar sobre las causas o raíces más profundas de la misma. Este proceso de reflexión constituye el primer paso necesario en la búsqueda de alternativas presentes y futuras.

Aquí nos referiremos a dos interpretaciones diferentes, aunque complementarias, de las causas que han generado la problemática ecológico-social a la que nos estamos refiriendo: la crisis como resultado de un modo de organización del sistema capitalista y la crisis como resultado de un planteamiento ético concreto.

1.1. Problemática como resultado de un modo de organización del sistema

Siguiendo esta interpretación, la crisis ambiental es producto de un modelo de producción basado en la utilización creciente de recursos, ya sean renovables como no renovables, y en el control de la contaminación, como estrategia básica para solucionar los problemas ambientales, una vez que éstos ya se han producido. Un modelo que no tiene en consideración los costos sociales del mismo y para el que maximizar los beneficios es su objetivo primor-

dial. Desde este modelo se justifica la búsqueda continua de recursos, la apertura de explotaciones intensivas, mineras, agrícolas... que están provocando la deforestación, la pérdida de fertilidad del suelo, desastres como los de Aznalcóllar (Andalucía), el traslado de industrias obsoletas a los países menos desarrollados, con una mano de obra más barata y con leyes medioambientales menos exigentes.

Por otro lado, la organización de una sociedad en torno a la satisfacción creciente de las necesidades y los niveles de consumo de los países más industrializados. Desde esta perspectiva resultan comprensibles hechos como el aumento del nivel de subdesarrollo de algunos países que ven a la postre cómo sus recursos se van agotando mientras se incrementa en las diferencias de bienestar y de calidad de vida entre un ciudadano del Norte y otro del Sur. Además se produce la destrucción del medio ambiente en términos de deforestación, la pérdida de fertilidad del suelo y de la biodiversidad en un país pobre como consecuencia de la presión que ejerce en el medio la búsqueda de nuevas posibilidades de subsistencia (explotaciones agrícolas intensivas, caza furtiva...) en una situación con frecuencia de severa pobreza.

1.2. Interpretación de la problemática desde el punto de vista ético

En este caso seguiremos dos aportaciones complementarias, las realizadas por Cuadros (1998) y Novo (1995). Para el primero ésta es una crisis que tiene una raíz profundamente humana; constituye el síntoma que revela que el hombre está enfermo y demuestra la manera equivocada de relacionarse con el entorno, esa

misma forma que le lleva a oprimir en propio beneficio a otros hombres, clases y pueblos. La segunda, abundando en esta idea, plantea que esta crisis ambiental en su esencia tiene que ver con una forma concreta de situarse el hombre frente a la naturaleza, frente a sus semejantes. Para ella, el comportamiento humano es movilizadopor un ética en la que el hombre:

- Se vive como centro del planeta, sintiéndose ajeno a la naturaleza, desvinculado de las leyes que rigen el equilibrio y de los límites que impone la misma a partir de los cuales el impacto produce cambios irreversibles.

• Se sitúa con un planteamiento reduccionista del mundo y de la vida. Un reduccionismo que nos hace pensar que las cosas ocurren aisladamente, sin prolongaciones y que nuestros actos individuales no tienen su conexión con problemas más amplios y globales.

• Olvida la presencia e importancia de los otros y del resto de los seres vivos en su vida. Una ética insolidaria con las personas, con el resto de los seres vivos y con la naturaleza que considera que unos cuantos tenemos derecho a utilizar en beneficio propio los

recursos de la Tierra, consumirlos aquí y ahora, ignorando el desequilibrio que con ello producimos en la propia Naturaleza y desoyendo las voces de millones de coetáneos nuestros que reclaman alimentos, higiene, cultura... (Cuadros, 1998).

- Identifica el progreso y la felicidad con la máxima posesión de bienes.

Un modelo así concebido presenta una serie de límites que cuestionan la generalización del mismo y su continuidad temporal. Basta que nos fijemos en hechos como la degradación creciente del suelo que está provo-

La existencia de una problemática ambiental como la que afronta nuestra sociedad debe de conducirnos a reflexionar sobre las causas o raíces más profundas de la misma. Este proceso de reflexión constituye el primer paso necesario en la búsqueda de alternativas presentes y futuras.

cando la pérdida de fertilidad del mismo, el calentamiento global, el adelgazamiento de la capa de ozono, la pérdida de biodiversidad, el crecimiento en la desigualdad entre los países del Norte rico y los del Sur pobre y la hambruna que afecta a buena parte de la población de los países más pobres, para que tomemos conciencia sobre las limitaciones del sistema a la hora de procurar el bienestar de la Humanidad en equilibrio con la naturaleza y su dinámica. En nuestro caso, se trata de límites que tienen que ver con la disponibilidad limitada de los recursos naturales, la capacidad restringida de la naturaleza para reintegrar los residuos producidos a los ciclos naturales (Daly, 1997) y la incapacidad de este sistema, tal y como es concebido en la actualidad, para superar las desigualdades existentes y romper la dinámica de pobreza y degradación que lo acompaña; unos límites que ponen de manifiesto la inviabilidad de la expansión espacio-temporal de dicho modelo.

2. Desarrollo sostenible, desarrollo solidario

Poner de manifiesto los límites a los que se enfrenta el sistema económico actual no es sino una forma de justificar la necesidad de pensar en otras alternativas. En estos momentos de lo que se trata es de poner en marcha un modelo más basado en la idea de un desarrollo económico y social cualitativo, orientado hacia la mejora de las opciones vitales de la gente, en un marco de equilibrio con la biosfera y situando en primer lugar las opciones de satisfacción de las necesidades básicas de salud y autonomía personal, que el que se identifica con el crecimiento de los índices de la contabilidad nacional, más en concreto del PNB, indicador muy cuestionable y cuestionado para la medida del progreso en una sociedad que se esfuerce en cubrir las necesidades de la gente con el mayor grado de eficiencia posible y con el menor costo ambiental posible.

La necesidad de integrar los proyectos económicos con el desarrollo y el medio ambiente no es nueva. Ya en la Conferencia de Estocolmo en 1972 expertos de diferentes paí-

ses pusieron de manifiesto que era preciso desarrollar políticas concretas que ayudaran a armonizar estos tres aspectos. Desde entonces términos como ecodesarrollo (UNEP, 1976), nuevo desarrollo (Perroux, 1984) o desarrollo sostenible (Comisión Mundial de Medio Ambiente y del Desarrollo, 1987) han sido utilizados para referirse a esta nueva forma de concebir dicha relación. En nuestro caso optaremos por utilizar el término «desarrollo sostenible» por ser el que un uso más generalizado tiene y es el más comúnmente aceptado.

Partiendo de la utilización de este concepto y aún admitiendo el debate que en torno a su idea y significado se ha dado y se está dando, es necesario plantearse definir aquellos principios básicos y fundamentales sobre los que se construye un modelo de desarrollo sostenible. Para ello, como punto de partida, consideraremos la definición que se hizo de éste en el Informe Brundlandt en 1987, informe donde se acuña el término «desarrollo sostenible» y en el que se define como aquél «que satisfaciendolas necesidades de la generación presente no compromete la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades».

Del análisis de la definición anterior y teniendo en cuenta las que se elaboran en documentos como *La estrategia mundial para la conservación* (1980), *La estrategia para el futuro de la vida* y la *Declaración de Río* (1992), varias son las ideas que se pueden señalar como fundamentos o principios en los que se basa la construcción de un modelo de desarrollo sostenible:

1) Los seres humanos constituyen el centro de las preocupaciones relacionadas con el desarrollo sostenible. Éste deberá satisfacer las necesidades del ser humano procurando para todos una vida sana y productiva.

2) Desarrollo sostenible es sinónimo de prudencia y de sobriedad.

3) El desarrollo sostenible intenta alcanzar objetivos económicos, ecológicos y sociales en un grado mínimo: en este caso ninguno deberá estar favorecido o devaluado en detrimento de los otros.

4) La sustentabilidad debe producirse en un marco de equidad entre los pueblos y en equilibrio con la naturaleza.

5) El desarrollo sostenible se fundamenta en la exigencia y necesidad de preservar la vitalidad de la Tierra, de la conservación de los recursos genéticos, del mantenimiento de la vida, de la dinámica de los sistemas naturales y la reducción al mínimo del impacto que la actividad humana produce en el medio ambiente.

6) Los criterios que fundamentan el desarrollo sostenible son los de medio y largo plazo muy al contrario de los criterios de maximización de beneficios, de corto plazo, que operan en la actualidad.

7) El desarrollo sostenible lleva implícito un modelo solidario de sociedad en su sentido más amplio desde el punto de vista espacial y temporal. Una solidaridad que no es sólo con las personas y resto de los seres vivos de nuestro tiempo sino también con los futuros. Una solidaridad que exige que se hagan importantes esfuerzos para evitar la desaparición de las especies, por la conservación de las riquezas naturales. Una solidaridad, que movida por la compasión, el respeto a los demás y el sentido de equidad, reclama una distribución más justa de los recursos.

Un modelo así fundamentado necesita acompañarse como condición necesaria de una serie de estrategias que le ayuden a caminar hacia el objetivo y a concretar con acciones los principios y los fundamentos en los que éste se basa. Para hacerlo realidad en la práctica será necesario:

- Promover acciones dirigidas a preservar la diversidad biológica y los recursos de base.
- Promover cambios profundos en los criterios que rigen las decisiones en el Norte y en el Sur. En el Norte, modificando nuestros mo-

delos insostenibles de consumo, reduciendo los mismos, y en el Sur cambiando sus pautas demográficas, estabilizando el nivel de crecimiento actual como una forma de garantizar un nivel sostenible en la población.

• La reconstrucción ecológica de la sociedad industrial, mediante la promoción de un modelo de producción limpia, lo que supone tener en cuenta las siguientes estrategias: 1) la prevención o reducción del uso de productos tóxicos y no biodegradables; 2) minimizar el consumo de energía y recursos; 3) la reducción de la producción de residuos; y 4) la incorporación de los residuos al sistema productivo (reciclaje). En este camino hacia la producción limpia es necesario que cambiemos nuestra

base energética basada en la actualidad en los combustibles fósiles por fuentes de energías renovables, que realicemos un uso más eficiente de los recursos y de la energía, que promocionemos la durabilidad y el reciclado de los productos.

• Aumentar la ayuda y condonar la deuda externa a los países pobres.

• Promover en los países empobrecidos una asistencia sanitaria cualificada, una educación de la población sobre problemas de la salud y reducir sus niveles de analfabetismo.

• Garantizar el abastecimiento de agua potable y el suministro alimentario para una

nutrición adecuada (Lara y Viñamata, 1990).

• Promover el reconocimiento y respeto a las diversas identidades nacionales y culturales.

• Promover un intercambio comercial equitativo entre los estados, superando el modelo asimétrico actual en el que los países más pobres ven cómo aquello que es producto de su trabajo—en algunos casos en condiciones laborales inhumanas y de la explotación de sus

El desarrollo sostenible lleva implícito un modelo solidario de sociedad en su sentido más amplio desde el punto de vista espacial y temporal. Una solidaridad que no es sólo con las personas y resto de los seres vivos de nuestro tiempo sino también con los futuros.

tierras— es utilizado para satisfacer el consumo y disfrute de los países más industrializados, al que los países menos desarrollados no tienen acceso debido fundamentalmente a la falta de recursos económicos, en muchos casos provocado por las enormes deudas que tienen contraídas con los países más ricos.

- Promover la cooperación entre los estados para aumentar el saber científico mediante el intercambio de conocimientos científicos y tecnológicos, para evitar la transferencia de sustancias o de actividades que causen degradación ambiental grave o sean nocivas para la salud humana.

- Promover desde los estados medidas reales (educativas, sociales y económicas) que garanticen la puesta en marcha de los mecanismos ya mencionados y el control y seguimiento de los mismos.

3. La educación moral para un desarrollo sostenible. Aspectos básicos

Las acciones que hay que realizar para el desarrollo sostenible necesitan una modificación en las actitudes y comportamientos de los ciudadanos, de las industrias y de los estados, que la técnica por sí sola no puede realizar. Aunque la tecnología puede aliviar y reducir la crisis ambiental, no influirá sobre los aspectos básicos que están en la raíz del problema y que dificultan la generalización de un modo de vida sostenible. Estos factores están estrechamente ligados con una crisis cultural profunda de la escala de valores—ya comentados brevemente en el primer apartado—que rigen el comportamiento de la persona frente al entorno, el resto de los seres vivos y la naturaleza (Benayas y Ruiz, 1993).

Ante una crisis como ésta, que es fundamentalmente cultural, se hace urgente desarrollar programas y actuaciones de carácter educativo que inciten y provoquen el cambio profundo de la escala de valores y actitudes dominantes en la sociedad actual (figura 1), programas que contribuirían al necesario replanteamiento ético sobre la forma en que los seres humanos nos concebimos a nosotros mismos en nuestra relación con el resto de los seres vivos, a desarrollar una conciencia ética con respecto a todas las formas de vida con las que compartimos este planeta (Benayas y Ruiz, 1993). Un nuevo fundamento que orientaría todas las instancias de la vida a la persona, las relaciones entre los estados, las decisiones políticas y la relación del hombre con la naturaleza. En estos momentos de lo que se trata es de poner en marcha un proceso educativo que promueva:

- Una educación del deseo, que motive y oriente las energías, nuestras energías, hacia la creación de otra forma de relaciones, a modificar los modos y formas cómo consumimos, que ayude a clarificar dónde ponemos nuestras ilusiones y deseos, y reorientarlos en la dirección de los valores que un modelo de vida sostenible exige.

- Una educación para un consumo selectivo y crítico que ayude a formar al ciudadano para que incluya en su mecanismo de elección de productos exigencias de orden medioambiental y social, para que cuestione la procedencia de los productos de uso diario.

Un pensamiento de medio y largo plazo, sistémico, preventivo y cíclico.

- Una educación de la solidaridad, que movilice en nosotros no sólo la compasión sino el compromiso, la vinculación afectiva con los otros, la cooperación y el diálogo.

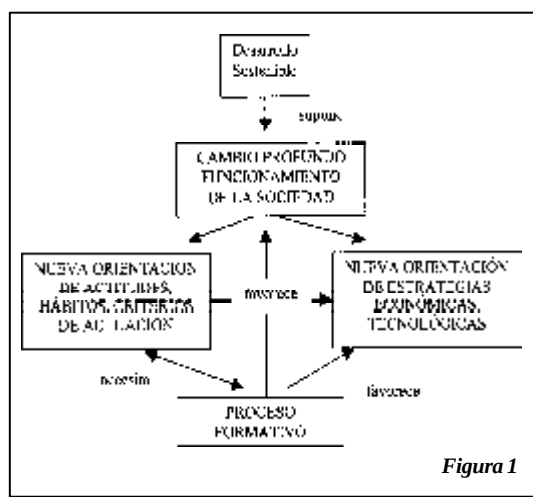


Figura 1

- Una educación para el compromiso, pues sólo a través de una acción comprometida podemos realmente cambiar la conducta sobre el entorno y reconstruir nuestro pensamiento, un compromiso para el cambio individual y colectivo, una oportunidad para que las personas vayamos acercando nuestra forma de pensar con la de hacer, una educación para que vayamos encarnando el nuevo ideal.

- Una educación para la esperanza, por la que la vida se convierte en un proceso siempre ilusionante y esperanzador, siempre abierto a crear y abrir posibilidades y horizontes nuevos en las vidas. Siempre necesitamos fortalecer en nuestra propia identidad la verdad y el impulso liberador de la esperanza; una esperanza y una capacidad de soñar y de creer en el futuro que es urgente contagiar (Lucini, 1996), una esperanza, que vivida desde el compromiso, nos plantea constantemente que el cambio es posible y por la que el compromiso adquiere pleno sentido.

Para que la educación se convierta en un medio eficaz de concienciación, sensibilización y modificación de comportamientos, es necesario tener en cuenta una serie de principios que deberían orientar en todo momento el proceso educativo. Aún siendo consciente de que la lista que aquí se presenta no está completa, en ella se han querido anotar aquellos aspectos más relevantes que habría que plantearse de manera constante a la hora de planificar una acción educativa orientada hacia la consolidación de los valores. En concreto, la construcción de este proceso educativo, denominado en nuestro caso como educación moral para un desarrollo sostenible, supone en la práctica:

- Aceptar que la educa-

ción es un derecho de todos y todas y es un proceso que tiene una dimensión individual y colectiva. Es imposible alcanzar el objetivo de sostenibilidad si cada persona no se somete, sin excepciones, a un proceso de concienciación y de alfabetización ecológica.

- Diseñar diferentes procesos educativos en función de los destinatarios.

- Aceptar como punto de partida un conjunto de valores que serán objetivo y orientación en el proceso educativo.

La «estrategia mundial para la vida» plantea que la acción debe fundamentarse en valores como: 1) el respeto a todo ser viviente; 2) el respeto a la naturaleza; 3) la equidad; 4) la prudencia; 5) la austeridad y sobriedad; 6) la solidaridad; 7) la responsabilidad individual y colectiva.

Diseñar un proceso educativo que para que contribuya al tan necesario cambio conductual debe plantearse:

- Analizar la realidad y contrastarla con los valores tomados como referencia y los conocimientos (figura 2).

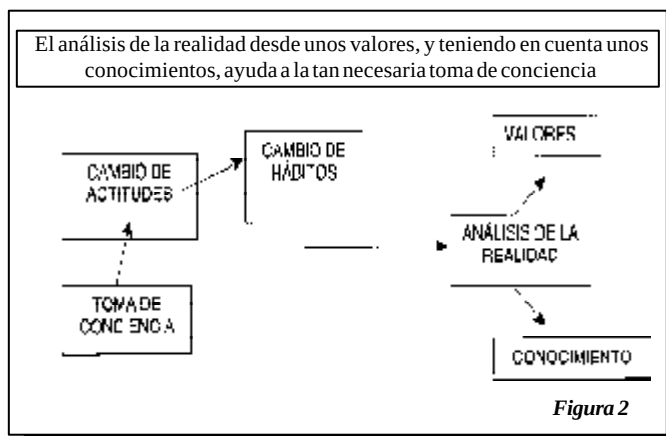
- Analizar los problemas en términos de causas y consecuencias.

- Promover el compromiso individual y el colectivo.

- Diseñar un proceso que haga todo lo posible por cubrir los cinco aspectos siguientes: la adquisición de conocimientos, la toma de conciencia, favorecer el cambio de actitudes, la

adquisición de unas capacidades y la participación en acciones de mejora ambiental (véase gráfico de la página siguiente).

- Integrar en el proceso conceptos relativos al medio ambiente y al desarrollo.



Educación moral y desarrollo sostenible

Conocimientos	• La sociedad de consumo actual. Sus fundamentos. • Las relaciones Norte-Sur. • La problemática ambiental. • La relación entre la problemática ambiental: el sobre- y sub-desarrollo. • Los niveles de respuesta a la crisis ambiental. Estrategias de control frente a las de prevención. • El desarrollo sostenible.
Capacidades	• Detectar conflictos de intereses relacionados con el medio ambiente y el desarrollo. • Deducir los intereses y valores que están implicados en un hecho o acción concreta relacionados con el medio ambiente y el desarrollo. • Análisis crítico de la realidad en lo referente a la problemática medio-ambiental y a los problemas de desarrollo de los distintos pueblos. • Creatividad para incorporar en nuestra vida formas de consumo que contribuyan a la puesta en marcha de un modelo de sociedad sostenible. • Evaluar las acciones que se pongan en marcha para la resolución de la problemática ambiental, desde la consideración de unos valores tomados como referencia (en este caso los que se han explicitado en el artículo).
Toma de conciencia	• Del papel de las personas, las instituciones y el modelo económico actual en la generación de la problemática ambiental. • De la necesidad y exigencia de la colaboración de todas las personas y sectores implicados en la solución de la problemática. • De los mecanismos que operan a nivel individual como colectivo, responsables últimos de la generación del problema. • De la necesidad de promover un nuevo sistema de valores tanto a nivel individual como colectivo para superar el modelo en que se basa la sociedad de consumo actual. • De la necesidad de reducir nuestros niveles de consumo así como orientar los mismos según un modelo de producción limpia. • Del papel tan fundamental de los países más industrializados en la generación y resolución de la problemática ambiental en la actualidad.
Actitudes	• Predisposición a participar en acciones dirigidas a la mejora ambiental, a favorecer el comercio justo, a expresar la solidaridad activa con los países más pobres. • Preocupación por la urgencia que supone solucionar la crisis ambiental en toda su amplitud. • Valoración permanente de nuestras opciones de consumo dirigiendo el mismo hacia una forma de menor impacto ecológico y social.
Participación	• Participar de forma activa en actividades orientadas a la mejora ambiental, a favorecer el comercio justo, a expresar la solidaridad activa con los países más pobres. • Desarrollar a nivel individual comportamientos consecuentes con un modelo de desarrollo sostenible.

• Garantizar la coherencia del proceso educativo con los valores y las estrategias tomadas como referencia. Esta coherencia supone, por ejemplo, para el método, favorecer aquéllos que potencien el contacto con la realidad natu-

ral, la clarificación de los valores que intervienen en un problema, el análisis de los problemas en términos de causas y consecuencias, la utilización de la realidad como punto de partida, la cooperación, el diálogo, el compromiso

por el cambio individual y la mejora del entorno más próximo; y para los recursos utilizados, racionalizar su gasto, optar por alternativas que generen menos residuos, por alternativas menos tóxicas, potenciar el ahorro (energía, agua...), potenciar en la medida de lo posible la reutilización, adquirir productos reciclados y fácilmente reciclables, evitar aquellos productos detrás de los cuales se produce explotación infantil, adquirir en la medida de lo posible productos locales.

- Garantizar la continuidad del proceso educativo, pues difícilmente se produciría el cambio, en cuestiones que están tan arraigadas en las personas, con acciones puntuales y faltas de sistemática.

Para finalizar, no quisiera acabar sin poner de manifiesto el reto que se le plantea a toda la sociedad cuando hablamos de promover un modelo de sociedad sostenible. Aunque soy muy consciente de la dificultad que esto entraña creo que ahora es el momento en que es preciso que como educadores, políticos, eco-

nomistas, ciudadanos nos embarquemos y nos ilusionemos con la construcción de una nueva sociedad. El objetivo bien lo merece.

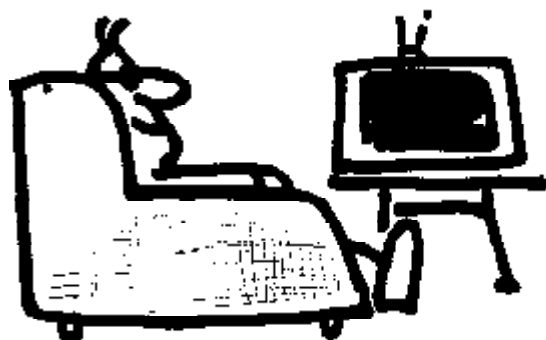
Referencias

- BENAYAS, J. y RUIZ, J.P. (1993): «Educación, crisis ambiental y desarrollo sostenible», en *Master en Gestión medioambiental*. Málaga, Instituto de Investigaciones Ecológicas.
- CUADROS, J. (1998): «Pautas de producción y consumo sostenibles», en *Teología del mercado. Crecimiento sostenible: nuevos parámetros*. Barcelona, Cristianismo y Justicia.
- DALY, H. y OTROS (1997): *Medio ambiente y desarrollo sostenible. Más allá del Informe Brundtland*. Madrid, Trotta.
- LARA, C. y VIÑAMATA, A. (1990): *Hagamos un solo mundo. Manual de educación para el desarrollo*. Barcelona, Claret.
- LUCINI, F. (1996): *Sueño, luego existo. Reflexiones para una pedagogía de la esperanza*. Madrid, Alauda/Anaya.
- NOVO, M. (1995): *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid, Universitas.
- SANAGUSTÍN, P. y OTROS (1991): *La formación crítica del consumidor. El sueño consumista*. Sevilla, Consejería de Industria, Comercio y Turismo de la Junta de Andalucía.

• **Alejandro Gaona** es educador medioambiental de «Educam» en Huelva. Correo electrónico: educamhuelva@ono.es

Reflexiones
desde el butacón

Cada vez hay más canales
entre los que tengo
la opción de elegir un mayor
número de peores programas.



© Enrique Martínez-Salanova 2000 para COMUNICAR

Solidaridad y Educación para el Desarrollo

Fernando Marhuenda
Valencia

El autor de este trabajo asevera que sólo se puede construir un futuro mejor para todos si se trabaja por cambiar el presente injusto y desigual en el que vivimos. Es imprescindible, por tanto, que la solidaridad y la preocupación por el desarrollo pasen a ser elementos centrales en la vida cotidiana. De ahí el importante papel de la educación para el desarrollo. Pero no puede ser una educación de segundo nivel que apenas ocupe espacio en el currículo y en la actividad docente, y ha de convertirse en una educación política, que no lea neutramente nuestro mundo y que ponga el énfasis en la desigualdad y desequilibrios que en él existen.

Al referirme a educación para el desarrollo no lo hago pensando en el desarrollo de los sistemas educativos de los países del Tercer Mundo, de los países del Sur; tampoco me refiero a la educación de cooperantes o personas que trabajan para contribuir a proyectos de desarrollo. Me refiero a la educación para el desarrollo como aquélla que se hace —o que se puede hacer, al menos— en el Norte, en el Primer Mundo; en España, en este momento; aquélla que se hace con la finalidad de concienciar sobre las desigualdades entre el Norte y el Sur así como de fomentar la acción transformadora. Hecha esta precisión, voy a proceder a enunciar una de afirmaciones que apenas explicaré y me limitaré a enumerar.

1. El presente es insolidario. En nuestra sociedad, lo mayoritario, lo más abundante es la insolidaridad

Hay, sin embargo, una fuerte demanda de solidaridad que no se ve satisfecha. Por lo tanto, parece posible aventurar que el futuro no será solidario, compartido, común. No hay futuro común, como tampoco han sido comunes el presente ni el pasado. Lo que abunda es la injusticia, la desigualdad, el desequilibrio. No hay un futuro, hay varios. Aunque parezca que el único futuro, el que ya nos está esperando, cual si fuera Mundo, el «Cuarto Mundo». Si hay varios mundos, hay varios futuros. Y el futuro deriva del presente, con lo que un presente desigual llevará fácilmente a un futuro des-

igual. Afortunadamente, no sólo existe mercado en el presente.

Hay carencia de solidaridad porque somos insolidarios. Somos insolidarios con nuestras prácticas de consumo, con nuestros hábitos de transporte, con nuestras actitudes y comportamientos racistas, con nuestras políticas de inmigración, con la competitividad y la productividad como principales motivos de nuestros quehaceres. Hay varios presentes. La situación que vivimos es dual, está el Norte y el Sur, el Cuarto Mundo dentro del Primer Mundo, los ricos también dentro del Tercer Mundo, las situaciones son distintas.

2. No tenemos un futuro común, pero tratamos de buscar «nuestro» futuro

Para diseñar nuestro futuro debemos precisar primero quiénes somos nosotros, de qué nosotros hablamos, quiénes somos llamados a compartir ese futuro en primera persona del plural. Es decir, con quiénes queremos ser solidarios, a quiénes queremos incorporar—o aproximar— a «nosotros». Al fin y al cabo, la solidaridad no es algo que se ejerza sobre los nuestros, nuestros familiares o nuestras amistades. La solidaridad la manifestamos con quienes no forman parte del nosotros más que tangencialmente. Aunque las personas y los medios generemos confusión en la utilización que habitualmente hacemos de la misma, confundiéndola con frecuencia con el corporativismo, tintándola de provecho cuando la solidaridad debe ser generosa, desinteresada.

Así pues, ¿quiénes somos nosotros?, ¿somos los europeos?, ¿somos los europeos de la Unión Europea, sólo los de la moneda única, o también todos los del continente europeo?, ¿somos los occidentales?, ¿somos los habitantes que disfrutamos del mundo capitalista?, ¿forman parte de este nosotros que deben compartir el futuro israelíes y palestinos?, ¿o hutus y tutsis?, ¿albaneses y serbios?, ¿timorese orientales y occidentales —y resto de indonesios—? Convendría que aclarásemos quiénes somos nosotros, quiénes formamos parte de él. La lengua, la etnia y la religión son elementos clave

en la construcción de la identidad y en la definición de las cosmovisiones. El «nosotros» ha cambiado a lo largo de la historia, y la permeabilidad del nosotros se vuelve intransigencia y cerrazón frente a la incorporación de «otros» diversos que, no obstante, también fueron «nosotros» en el pasado. Luego, ¿quiénes somos los nosotros que hemos de compartir ese futuro? En el presente hay algunas personas y colectivos que son intencionalmente excluidos, que no aparecen, que corren el riesgo de ni siquiera existir en el mañana y que, sin embargo, forman parte del presente sufriente.

Un caso flagrante es el del continente africano. Llama la atención la desinformación que existe sobre África en los medios de comunicación en la actualidad, el continente que fuera explorado y colonizado el siglo pasado es hoy el continente olvidado y explotado por excelencia.

Búsquese, por ejemplo, cuál es la situación de Laurent Kabila, hace apenas un par de años exaltado —y apoyado por algunos de los más poderosos gobiernos occidentales— como el líder que había acabado con el dictador Mobutu Sese Seko. Trátase de indagar que sucede en Sierra Leona, en Liberia, en Rwanda, en el Congo-Brazaville, en la zona de los Grandes Lagos. ¿Cómo viven esas gentes?, ¿cómo aborda la ONU sus demandas y problemas?, ¿cuál es la situación de la justicia interna e internacional al respecto?, ¿qué violencia se ejerce y quiénes la propician?, ¿por qué y cómo tiene lugar el comercio de armas que abastece a quienes llevan a cabo las matanzas que periódicamente saltan a los medios de comunicación?, ¿a qué se debe el silencio por parte de los grandes medios de comunicación de masas?

Hay un tratamiento muy distinto de determinadas realidades. Sigue el conflicto en la antigua Yugoslavia, que está permanentemente en los medios de comunicación de masas. También hay conflicto en Chiapas, aunque éste fue iniciado más tarde que aquél y, a diferencia del mismo, constituye una «guerra de baja intensidad» pero de gran producción ideológica. Tal vez por eso no encuentra tanto eco en

esos mismos medios. O la situación de los «tigres» asiáticos, las grandes potencias económicas con desarrollo acelerado. ¿Qué sabemos de las zapatillas deportivas manufacturadas en el sudeste asiático, que llevamos todos y que son producto de la explotación del trabajo de niños y mujeres en esos lugares? Por no hablar de Timor, Burma, y otros tantos ejemplos.

La exclusión de personas y grupos es reconocida desde posiciones muy distintas: pueden encontrarse críticas a esta marginación de los medios de comunicación en revistas de inspiración católica como *Vida Nueva*, incluso con marcado carácter misionero como *Mundo Negro*; pero las mismas críticas y denuncias se pueden encontrar en revistas de inspiración anarquista como *Ajo blanco* o periódicos con mucha menor distribución como *Rojo y Negro*, el boletín informativo de la Confederación General del Trabajo (CGT) o

Libre pensamiento, revista de análisis del mismo sindicato. La coincidencia entre estas posiciones tan distintas es que tienen una proyección utópica, aun a pesar de las divergencias en sus cosmovisiones. Esa proyección utópica es la que puede hacer prosperar la solidaridad.

3. El desarrollo no es una preocupación. No lo es para la sociedad como tampoco lo es para el estado ni la administración en general

Por supuesto, la administración educativa, el sistema educativo en particular, tampoco tienen en el desarrollo ni en la solidaridad una de sus problemáticas destacadas. Búsquese en los presupuestos generales del Estado entre los años 1995 y 2000 la asignación para ayuda al desarrollo. Por supuesto, no alcanza, ni de lejos, el 0,7% al que se comprometieron los gobernantes de entonces con el resto de partidos políticos, incluidos los gobernantes actua-

les, tras la presión de la sociedad, manifestada y acampada públicamente en el otoño de 1994 en muchas ciudades españolas y de la que, entonces sí, los grandes medios de comunicación se hicieron eco. En 1998 dicha aportación supuso el 0,26%, cuando según los compromisos alcanzados tras aquellas movilizaciones

era ése el año en que se llegaría, por fin y tras un período de progresión, al reclamado —y comprometido ya antiguamente en convenios internacionales— «0,7%».

Tampoco existe un porcentaje —que aun así no dejaría de ser simbólico— en el sistema educativo. No hay ninguna asignatura sobre el desarrollo. Las asignaturas hoy en día reciben la denominación de áreas y el área es una definición de espacio, de territorio. No hay áreas para el desarrollo, lo que quiere decir que no hay profesores especialistas en desarrollo, como sí que los hay en segundas lenguas, en tecnolo-

gía, etc. Por no ser área, tampoco tiene espacio el desarrollo en los boletines de evaluación, ni siquiera es una «maría», lo que se evalúan son cada una de las áreas que sí que cuentan, incluso aquellas que cuentan poco. La solidaridad, el desarrollo, no es una preocupación, queda al margen: al margen del mercado editorial, al margen de los estudios de Magisterio, al margen de las oposiciones al Magisterio. La solidaridad y el desarrollo, no nos debe extrañar, está marginada en el sistema educativo. Al fin y al cabo, la propia dinámica del sistema educativo, con su sistema de evaluación, es competitiva y selectiva, no solidaria ni integradora.

4. Ante esta situación, en aras de la solidaridad y el desarrollo, es necesaria otra educación

Y esa otra educación pasa, en nuestros días y en nuestro sistema educativo, por hacerse

Al fin y al cabo, la solidaridad no es algo que se ejerza sobre los nuestros, nuestros familiares o nuestras amistades. La solidaridad la manifestamos con quienes no forman parte del nosotros mas que tangencialmente.

realmente eco de las enseñanzas transversales. Unas enseñanzas algo fantasmagóricas, con una presencia difuminada a lo largo del currículo. Hay que pensar las transversales como una apuesta por el cambio global y cultural, que va mas allá de la sensibilización –celebrar una semana de algo bajo alguno de tantos motivos altruistas, o el día de la paz el 30 de enero– para pasar a la concienciación o a la transformación intencional de la realidad.

Se requiere un cambio de perspectiva, abordado sistemáticamente, sobre los problemas mundiales, que supone plantear la relación dialéctica entre desarrollo y subdesarrollo, que es la misma que existe entre pobreza y riqueza o entre justicia y corrupción, como dice Connell (1997) en su libro *Escuelas y justicia social*. El problema central que se plantea a la educación, formal y no formal, así como también a los medios de comunicación, es el del modelo cultural dominante que se trata en la escuela y del que se excluyen otras realidades. En esta tarea, como en tantas otras, la escuela poco puede hacer sin el apoyo de los medios de comunicación.

5. No se puede fragmentar lo que es fruto de una visión conjunta

La educación nueva que es necesaria tiene que ser una educación global, y así lo reconocían en el II Congreso de Educación para el Desarrollo, celebrado en Vitoria en abril de 1996, todas las asociaciones y ONGs participantes, encabezadas por Hegoa, organizadora del evento. ¿En qué consiste una educación global? Una cosmovisión tiene que ver con el estilo de vida de las personas, con el estilo de consumo, austeridad, generosidad, solidaridad; tiene que ver con la creación de una conciencia.

Freire, uno de los educadores más relevantes de nuestro siglo, hablaba de la educación como concienciación, la educación como emancipación. Se trata por consiguiente de la educación para la transformación, tanto personal como social. En definitiva, no es otra cosa que una

educación para la acción, para la acción de los estudiantes pero también para la acción de los profesores y de los padres. No puede ser una educación para la reflexión pasiva.

Esa educación global tiene que buscar un futuro que tiene que ser diverso culturalmente –la diversidad es, ciertamente, una riqueza–; pero asentado sobre un mínimo común de reparto y distribución justa. Pensemos en el problema de la deuda, las cumbres internacionales –el fracaso en Kioto–, o las situaciones paradójicas como la cumbre de Ottawa, celebrada en 1997 con la finalidad de abolir la producción, comercialización y utilización de las minas anti-persona; cumbre que fue un

éxito por el número de países firmantes; aunque no tanto si consideramos las ausencias de Rusia, China y los Estados Unidos de América del Norte; precisamente ese mismo año el premio Nóbel de la Paz fue a parar a los movimientos que lucharon por la desaparición de las minas.

Y la lucha contra las minas forma parte de una utopía, de una cosmovisión, compartida en el caso español por organizaciones de índole muy distinta, como son Amnistía Internacional –que trabaja en el ámbito de los derechos humanos–, Greenpeace –que hace lo propio en el campo del medio ambiente–, Intermón –que trabaja por el desarrollo– y también Médicos sin Fronteras. Una utopía común, por tanto. Y una utopía que, en el caso español, es ya un logro, una realidad acordada.

La solidaridad, el desarrollo, no es una preocupación, queda al margen: al margen del mercado editorial, al margen de los estudios de Magisterio, al margen de las oposiciones al Magisterio. La solidaridad y el desarrollo, no nos debe extrañar, están marginadas en el sistema educativo.

6. La educación para el desarrollo no puede ser voluntaria, no es una opción más: o la educación es para el desarrollo o no es educación

Sustraer a quien aprende la comprensión de los desequilibrios equivale a ofrecerle una educación incompleta, sesgada y cercenada en una de sus raíces más profundas: la comprensión del mundo en que vivimos, la comprensión de términos como globalidad (no sólo de los mercados, véase también el ejemplo de las políticas de aranceles), interdependencia (no sólo de las bolsas de valores), competitividad (y exclusión que va emparejada, la lucha por la supervivencia), flexibilidad (de los trabajadores, no de los puestos de trabajo)...

Decía San Agustín cuando señalaba cómo catequizar lo siguiente: «cuanto digas, dilo de tal modo que aquél a quien se lo digas, oyendo crea, creyendo espere y esperando ame». Era una invitación a la acción. En otra de sus citas, también dice esto: «enseñar para que el oyente entienda, deleitar para que atienda y, sobre todo, estimular para que practique». La educación, la formación, tiene como finalidad la acción, la práctica, y la práctica tiene que ver con las maneras de vivir, entre las que se encuentran, por ejemplo, los hábitos de consumo.

Para hacer este otro tipo de educación es necesario buscar la información fuera de las áreas propias del currículo oficial, fuera también de los medios de comunicación de masas.

Porque tanto unas como los otros excluyen algunas informaciones, suponen una selección cultural que responde a determinados intereses. Y hay que tratar de rescatar, al mismo tiempo, otro conocimiento que es válido, que educa y que lo hace para la práctica. Conocimiento como el que tienen los ancianos o las mujeres en el Tercer Mundo, o conocimiento de lo que son noticias pero que, por tener tal consideración, no son abordados en el currículo: mientras estudiamos la historia de los acuerdos internacionales de hace siglos apenas si prestamos atención a la secuencia de acuerdos que se suceden en el presente (la cumbre de

Kioto es continuidad de la de Río; el tratado de Amsterdam para la construcción de la Unión Europea es una revisión del de Maastricht; el AMI tiene vínculos sólidos con el GATT, etc.).

7. La educación para el desarrollo es educación política

Es educación política porque es una lectura no neutra del mundo, una lectura que pone de manifiesto el desequilibrio entre el Norte y el Sur, desequilibrio que es fruto de la acción humana a lo largo de la historia, fruto de nuestras pautas y costumbres. Por ejemplo, los estereotipos de raza presentes en prácticas de consumo –y publicidad– habituales como las bolsas de *Conquitos*, los negritos del África tropical del *Cola-caó*; la mulata que anuncia los cafés *Bahía*; o el mismísimo *Juan Valdés* con sus prendas folclóricas en un cafetal idílico.

Así pues, si la educación para el desarrollo es una educación política lo que se requiere es una alfabetización política y, por lo tanto, crítica con los medios. Algo que, hasta ahora, está ausente de la escuela, si bien se presenta a mis ojos como una nueva materia instrumental –fundamental y básica– que, sin embargo, queda vedada a la mayoría, contribuyendo a preservar el orden establecido –que tiene algo de desorden, ¿o no es desorden aceptar el paro como un fenómeno estructural y no coyuntural?–.

Por eso, la educación para el desarrollo debe prestar atención a las formas de socialización, vida, y trabajo en el Tercer Mundo, en manos de mujeres, a los procesos de maduración de los sujetos –la educación para el desarrollo también es educación de adultos– y a los procesos de preparación para el trabajo –la Educación para el Desarrollo también es formación profesional, ¿o es que el ejercicio profesional es ajeno al desarrollo?, ¿es que el desarrollo es sólo algo para el voluntariado?–. La educación para el desarrollo, llámese como se llame educación para la paz, educación medioambiental, educación en derechos humanos, educación moral y cívica, educación en valores... tiene que poner su prioridad precisa-

mente en las desigualdades y desequilibrios. De lo contrario, es imposible pensar en un

futuro común que sea justo y en el que tengamos cabida todos.

• **Fernando Marhuenda** es profesor de la Universidad de Valencia. Correo electrónico: fernando.marhuenda@uv.es

Reflexiones
desde el butacón

La juventud es pasiva, superficial... Con esto de los ordenadores, ya ni siquiera ven televisión.



© Enrique Martínez-Salanova '2000 para COMUNICAR

Solidaridad y voluntariado: una visión crítica

José Luis Sarasola
Sevilla

El voluntario es una expresión de la solidaridad, y ésta es una respuesta a la injusticia. Por esto, el autor de este trabajo plantea que es imprescindible que los voluntarios y los solidarios ejerzan una acción crítica, que permita el reforzamiento y la conquista de nuevos derechos sociales porque la solidaridad nunca puede ir a favor del debilitamiento del estado social.

La solidaridad y el voluntariado están estrechamente relacionados, no es que sean sinónimos ni que un concepto nos lleve necesariamente al otro, pero sí es fundamental saber que por medio de la solidaridad podemos llegar al voluntariado y que, en bastantes ocasiones, el voluntariado se sustenta en la solidaridad.

Para algunos, la solidaridad reconoce al otro, por medio de ella, en el voluntariado acogemos radicalmente al otro por ser quien es; por la solidaridad salimos de nuestro yo y vamos hacia el otro y al encontrarlo nos encontramos a nosotros mismos (García Roca, 1994: 63). Para otros, la solidaridad va a ser definida como «el reconocimiento práctico de la obligación natural que tienen los individuos y los grupos humanos de contribuir al bienestar de los que tienen que ver con ellos, especialmente de los que tienen mayor necesidad» (De Sebastián, 1996: 16). Y los últimos (Tierno,

1996: 77) la conceptualizan como una actitud definida y clara que procura el bien del resto.

Un comentario generalizado es el que nos muestra que el nexo de unión entre voluntariado y solidaridad lo constituye el altruismo, es decir, «comportamientos generosos no guiados por el interés propio, que ni son la regla ni se consideran obligatorios» (De Sebastián, 1996: 26). Los voluntarios, por otra parte, son personas que tienen sus necesidades cubiertas, y que disponen de ese bien que siendo precioso no es reemplazable: el tiempo, es decir, que destinan parte de ese tiempo a actividades y prestación de servicios que redundan a favor de terceras personas, y todo ello desde la gratuidad económica que generan sus intervenciones. Por ello resumiríamos como voluntaria a la persona que cumpliendo con la Ley 6/96 (Ley del Voluntariado)¹ tiene como características su carácter altruista y solidario, motivación libre para rea-

lizar la acción, falta de contraprestación económica, llevada a cabo por medio de la participación dentro de una entidad organizada, con arreglo a programas concretos, y disposición de tiempo libre para poner a disposición de los beneficiarios de su acción.

La solidaridad es una respuesta a la injusticia, ya que en nuestra sociedad no todos participamos de la riqueza de la misma manera. Mientras que un 20% de la población dispone del 70% del total de la renta mundial disponible, el 20% más pobre tan sólo dispone del 2% de dicho porcentaje (Macionis y Plumer, 1999: 288). Estos datos a su vez quedan reflejados con toda su dureza en los informes que anualmente el PNUD² edita, y en los cuales se nos muestran situaciones de personas que, en algunos casos, por no tener, no tienen ni la posibilidad de ser explotados ya que carecen de todo sustento básico en su desdichada vida.

Pero en nuestro país también tenemos diariamente ocasiones para demostrar nuestra solidaridad con colectivos de desempleados sin recursos, madres solteras, personas que ejercen la prostitución, enfermos de SIDA, ex-reclusos, inmigrantes, personas mayores o discapacitados... colectivos que no están todos los que son pero que nos ilustran, como ejemplo de minoría mayoritaria, que al no formar parte de la «otra mayoría», son dejados al margen de un sistema que los ignora y que necesitan de nuestra solidaridad voluntaria para enlazar con este Primer Mundo o «mundo de aparente normalidad».

Y es en este punto interesante destacar que el papel que tenemos los docentes es utilizar en nuestros programas y contenidos elementos que pongan en conocimiento de nuestros alumnos estos colectivos de marginados y excluidos que esperan una oportunidad para su inserción –reinserción, según los casos– social, aplicando una pedagogía social que lleve a nuestros educandos a reconocer en nuestra sociedad a todos los grupos objeto de nuestra solidaridad, que está constituido por sujetos, personas receptoras de nuestra acción solidaria. Y para no perder de vista al voluntariado, volveremos

sobre él, ya que es un elemento imprescindible desde el cual contribuimos al bienestar de los demás, aunque afirmar que la solidaridad es el método concreto de actuación del voluntariado puede sonar pretencioso. Pero un método no se define tanto por lo ya logrado sino por lo que constantemente lo informa y lo anima, y en ese sentido, se convierte en su paradigma, lo cual sí lo podemos aplicar al voluntariado (Campo, 1996: 162).

En el voluntariado la solidaridad no simplemente es conveniencia, no cabe duda que algunos prestan su voluntariado desde la visión que les conviene (que te faciliten un currículum), pero muchos son voluntarios por convicción, y tienen conciencia de ello, porque están convencidos de que es posible una sociedad mejor en la que todos cabemos de una u otra forma.

Desde el voluntariado y la solidaridad hay que tener una visión crítica, ya que lo que mueve al realizar acciones solidarias en pro de mayores cotas de bienestar social y el conseguir que lo que hacemos solidariamente por los demás es un derecho en el futuro próximo que con el tiempo se consolide en nuestros receptores de solidaridad. Por ello es conveniente releer el artículo de Campo (1999: 186) en el que se refiere de la conveniencia de fundamentar el desarrollo crítico en relación con la buena recepción crítica de todo aquello que nos facilitan los medios³.

Y ese aspecto crítico viene motivado porque la solidaridad del voluntariado nunca podrá sustituir el derecho al bienestar social que ha de ser facilitado por la administración en cualquiera de sus formas (central, autonómica y local); es decir, que apostamos para que la administración educativa, por una parte, y los docentes, por otra, ha de ser capaces, por medio de la educación formal y no formal, de inculcar a nuestros alumnos que además del derecho a la educación, a la salud, al voto... también tenemos derechos sociales que son cubiertos desde el ámbito público para atender nuestras necesidades de integración, de convivencia, de sociabilidad, de asociacionismo... para que sean una realidad.

Así el voluntariado social no será tan sólo un apéndice asistencialista de la acción social, sin ser esto peyorativo, sino que a su vez será la voz crítica y fomentará denuncias cuando el pacto social no se cumpla, enseñando a los usuarios de nuestra solidaridad a ser, a su vez, críticos y denunciantes activos de su situación de marginación y/o exclusión. Con ello conseguiremos en un futuro que situaciones que se cubren en la actualidad de forma puntualmente solidaria, se conviertan en derechos.

La educación tiende a reproducir el actual modelo, el cual excluye a muchas personas de manera activa y pasiva, pero no podemos olvidar que tanto los individuos como los grupos construyen sus aprendizajes a partir de estructuras idiosincrásicas y es en este proceso donde podemos generar resistencias y visiones propias y genuinas; basta con ver el Informe Foesssa (1998) para darnos cuenta de cuánta necesidad existe alrededor nuestra y que las causas de las necesidades marginantes y excluyentes no es sólo cuestión de solidaridad su erradicación.

Y no significa que la solidaridad sea innecesaria o superflua, ya que ésta es prioritaria y ha de llegar más lejos ya que aparte de asistir a sus usuarios, los solidarios han de ser capaces de defender el mantenimiento de un sistema en el cual los derechos son la base del propio sistema.

Si constatamos el modelo que nos presenta Gosta Esping-Andersen (1993), denominado socialdemócrata, se basa en un principio –que además es mencionado por todas las leyes de servicios sociales a nivel estatal– de universalidad, aderezado de igualdad y solidaridad universal. Así encontramos, como ejemplos, los países escandinavos que consiguieron corregir

los efectos negativos del mercado, siguiendo un modelo que apostando por lo público, asume muchas responsabilidades atribuidas tradicionalmente a la solidaridad familiar, principalmente y social como extensión de la primera.

Este modelo va bien –a nuestro entender– en una sociedad construida en base a impuestos directos e indirectos, que contribuyen a mantener un sistema de reparto de riqueza que ha de cubrir solidariamente tanto a quienes cotizaron como a los que no pudieron hacerlo, ya que esto es ser solidario. Si, por ejemplo, vamos a donar sangre, nunca se nos ocurrirá pensar si nuestra sangre irá a otro donante que lo necesite, pensaremos que ese precioso líquido que donamos solidariamente puede ser necesitado por un ser

humano sin preocuparnos que éste a su vez sea un donante como nosotros.

Con todo lo expuesto, planteamos la necesidad de fomentar estrategias críticas que, sin dejar de lado la solidaridad, busquen en el campo educativo implementar contenidos en asignaturas de Secundaria donde:

1) Se propicie el compromiso comunitario, solidario y crítico por los asuntos sociales: ya que existen personas con problemas serios, otras que están excluidas (ya sean ludópatas, drogodependientes, enfermos de SIDA, menores acogidos...) que si bien las acciones solidarias ayudan a su situación, es el derecho quien brinda la solución de sus problemas.

2) Avance en el descenso de la atomización social; entendiendo ésta con la máxima «muchos, pero dispersos». La solidaridad prestada por organizaciones voluntarias hace que atendamos a los usuarios desde muchos frentes, no teniendo, las más de las veces, en cuenta

La solidaridad es una respuesta a la injusticia, ya que en nuestra sociedad no todos participamos de la riqueza de la misma manera. Mientras un 20% de la población dispone del 70% del total de la renta mundial disponible, el 20% más pobre tan sólo dispone del 2%.

el territorio, siendo nuestra solidaridad, de esta manera, menos efectiva. Lo idóneo sería la concentración de intereses para aumentar la efectividad.

3) Articular las organizaciones sociales; ya que bien es sabido que el individualismo o la falta de motivación hace que el joven en particular, y todos en general, participemos menos en movimientos asociativos. Sería interesante ver los niveles de asociacionismo y participación en asociaciones de padres de alumnos, asociaciones de vecinos, asociaciones de consumidores, asociaciones juveniles, asociaciones estudiantiles... Lo importante es analizar las causas del porqué no nos seducen las asociaciones, o que intereses nos impiden dejarlos seducir.

4) Concienciar del aumento de la exclusión social; porque si bien hemos estructurado la pobreza en cuatro estratos: pobres extremos-graves-moderados y precarios sociales), tenemos en la actualidad un proceso que, caracterizado por la feminización y juvenalización, produce nuevos marginados, denominados excluidos, concepto aparecido en Francia en los años sesenta⁴. Basta pensar en los grupos de jóvenes que, tras pasar por la Universidad y adquirir sus títulos de licenciados o diplomados universitarios y que recorren una vida dedicada al estudio buscando formarse en una profesión que les posibilite un puesto digno de trabajo, se encuentran con un mercado de trabajo cerrado para muchos de ellos o que les ofrece contratos denominados «basura» y en los cuales no desempeñan las habilidades o conocimientos que posibilita su título.

Además de la exclusión señalada anteriormente, que podemos etiquetar como pasiva, por no facilitar al joven el derecho al que creía hacerse acreedor tras pasar por su período formativo, nos encontramos con una exclusión más activa que desaloja a personas del lugar que ocupan, como es el caso de los desempleados mayores de 50 años que el sistema y sus empresas tachan de inservibles, por cuestiones de las nuevas tecnologías o de reducción de costes de plantilla, dejando a personas que

han estado trabajando toda su vida en una inactividad, que aunque es retribuida económicamente, deja unos sentimientos de inutilidad, apatía y amargura.

El mismo ahonda en estos conceptos y sirve de complemento para analizar el mundo de la pobreza y la exclusión. Y todo ello porque la solidaridad y el voluntariado son muy importantes, y son básicos por su prontitud en llegar donde se les necesita, pero por otra parte la solidaridad es graciable, se ejerce porque sí, sin obligación para ello, por lo que en el caso de dejar de ejercerse ¿a quién le podemos pedir responsabilidades?, es decir, si se visita voluntaria y solidariamente a personas mayores discapacitadas y de repente se deja de hacerlo ¿se puede pedir responsabilidad?... Es discutible el tema, por supuesto no si lo hago individualmente, y si lo realizo desde el marco de una entidad todo lo más que se podrá criticar es la falta de compromiso, pero eso no acarreará consecuencias en la vida personal.

Mientras que la atención por parte de la administración, en cuanto a lo social, es obligación de los departamentos municipales de servicios sociales, de las zonas de trabajo social y de las unidades de trabajo social que están ahí para hacer frente y dar respuesta a los problemas que se generan en su territorio, con un voluntariado solidario que va a prestar su ayuda, pero que no puede sustituir a la propia administración, siendo los solidarios, a su vez, el motor para el cumplimiento efectivo de una atención justa y digna, pero sobre todo basada en derechos, de las personas sujetos de nuestra solidaridad.

Notas

¹ Ley 6/96 del Voluntariado, BOE, 15 (17 enero de 1996).

² Programa de desarrollo de las Naciones Unidas, publicación anual que está disponible en castellano. Interesante a su vez es el título *El abismo de la desigualdad: Informe sobre desarrollo humano 1992*. Madrid, Movimiento Cultural Cristiano, 1993.

³ En este punto también es interesante leer las reflexiones que se nos ofrecen desde el libro *Crítica y futuro del Estado de Bienestar: reflexiones desde la izquierda*, de la colección de «Políticas de bienestar social», editado por Tirant lo Blanch en Valencia, 1999. En el mismo, de la

página 353 a la 374, el Consejero de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía expone lo que será en un futuro próximo la Ley de Lucha contra la Exclusión en Andalucía y el Pacto por el Bienestar Social en Andalucía.

⁴ Interesante es leer el artículo escrito por MARTÍNEZ ROMÁN, M.A. (1998): *Política Social*. Madrid, McGraw-Hill; en el capítulo denominado «Política social, pobreza y exclusión social»; 479-504.

Referencias

CAMPO, C. (1996): «Metodología y voluntariado», en *Documentación Social*, 106; 149-165.

GOSTA, A. (1993): *Los tres mundos del estado del bienestar*. Valencia, Alfons el Magnànim.

GARCÍA ROCA, J. (1994): *Solidaridad y voluntariado*. Bilbao, Sal Terrae.

MACIONIS, J. y PLUMMER, K. (1999): *Sociología*. Madrid, Prentice Hall.

SÁNCHEZ, M. (1999): «La educación para el uso de los medios de comunicación y su identidad crítica», en *Comunicar*, 12; 186-190.

DE SEBASTIÁN, L. (1996): *La solidaridad*. Barcelona, Ariel.

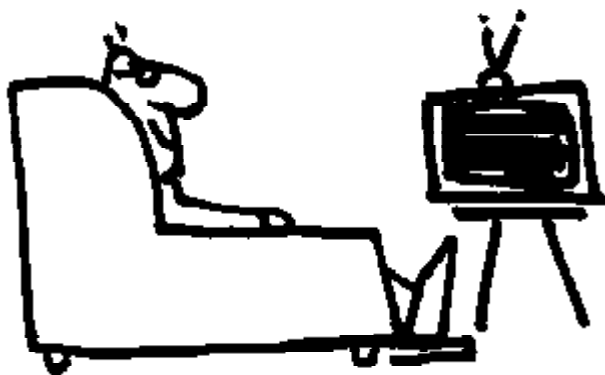
TIERNO, B. (1996): *Valores humanos*. Madrid, Taller de Editores.

VARIOS (1998): *Las condiciones de vida de la población pobre de la provincia de Sevilla*. Madrid, Fundación Foesa.

• **José Luis Sarasola Sánchez-Serrano** es profesor de la Universidad «Pablo de Olavide» de Sevilla. Correo electrónico: jlsarsan@ds.upo.es

Reflexiones
desde el butacón

La tele aliena, atontece,
repite, anuncia, amuerma...
¡Qué grandes posibilidades nos depara!



© Enrique Martínez-Salanova '2000 para COMUNICAR

Una experiencia educativa de análisis y transformación de anuncios

Hacia una publicidad solidaria

.....

Ignacio Barcala Calvo y Concepción Matilla Barba
Salamanca

Podemos decir que actualmente los medios de comunicación ejercen una enorme influencia sobre nosotros. Los informativos definen lo que es la realidad para buena parte de la población y la publicidad marca hábitos de consumo y crea actitudes ante la vida. Esta reflexión pretende analizar críticamente el modelo educativo que nos ofrece la publicidad, encaminado hacia la rentabilidad, la utilidad y el éxito de la sociedad de mercado, como valores primordiales que debemos mantener y proponer, desde la escuela, un modelo educativo más humano y solidario.

1. Medios de comunicación y realidad

«El universo de las comunicaciones de masas —reconozcámoslo o no— es nuestro universo; y si queremos hablar de valores, las condiciones objetivas de las comunicaciones son las aportadas por la existencia de periódicos, de la radio, de la televisión, de la música grabada y reproducible, de las actuales formas de la comunicación audiovisual y auditiva» (Eco, 1995). Esta afirmación es tan importante que nos señala ya el desafío que implica la hegemonía de los medios de comunicación a la hora de crear conciencia y conducta social. Los medios de comunicación no sólo influyen, sino que son de hecho *constructores de realidad*; en un doble aspecto; en cuanto que conceden importancia a unos acontecimientos y silencian otros, elaborando también un determinado tipo de relato; y en cuanto que generan una reacción

en el público al que se dirigen, un eco subjetivo que hace que esa realidad sea.

De este hecho es bien consciente el discurso publicitario de la sociedad de consumo. Son muchas las marcas que identifican no ya productos, notablemente indiferenciados entre sí, sino a consumidores que pueden reemplazar adaptándose al mercado la profunda pregunta de quién eres, por la coloquial y más frecuente que versa sobre qué compras. «Dime qué marcas compras, qué envases descartas y te diré en qué valores crees». Los valores se adquieren en la sociedad de mercado. Hoy se ha pasado de comprar a «ir de compras», haciendo de esto último una actividad del tiempo libre. Quizá no sea exagerado decir que el consumismo se ha convertido en la gran religión popular de las sociedades desarrolladas: Hacer para tener, tener para consumir más, consumir más para apa-

rentar una imagen mejor, disponer de una mejor imagen para hacer más. Ésta es la clave del progreso y el éxito del sistema de mercado.

Estos presupuestos no sólo justifican, sino que hacen necesario introducir los medios de comunicación en el aula, educar a los alumnos para que sean receptores críticos y selectivos de los mensajes que reciben, que presentan una determinada opción de vida y de sociedad y, por lo tanto, una determinada escala de valores.

2. La publicidad nos educa en valores

La comunicación publicitaria es, cada vez más, un tipo de comunicación persuasiva; su finalidad consiste no tanto ya en informar sobre los productos o servicios del mercado, como en influir en los individuos para que cambien sus formas de pensar, sentir y actuar con respecto a un objeto dado: una marca, un país, un político, una institución... Dicho de otro modo, una publicidad inteligente opera de tal manera que primero cambia los ideales de los sujetos a los que va dirigida, para después ofrecerles los productos adecuados para estos ideales. Pero, ¿cuál es ese modelo ideal de hombre, propuesto por la publicidad y cómo se puede adquirir esa condición? Veamos algunos ejemplos.

2.1. Análisis del modelo de hombre y de sociedad que presentan los anuncios

1) *La inteligencia como cualidad superior.* «Homo sapiens, homo chaletensis». Así reza el eslogan de un anuncio de viviendas, para a continuación definir el concepto: «Dícese del hombre de mente clara y desarrollada que ha evolucionado a un tipo de vida superior. Suele habitar en magníficos chalets, con piscina, rodeado de jardines, con entornos verdes y arbolados». Y concluye: «lo que exige el homo sapiens».

El «homo sapiens» es el hombre de mente clara, la *persona racional*. Nada más contrario a él que el concepto de inteligencia que nos presenta este anuncio. El hombre piensa —afirmaba Miguel de Unamuno— para ser él mismo, para ir construyendo su plena integridad personal. El neocapitalismo moderno, por el contra-

rio, impide pensar y ser. Que nadie piense que piensa su propio pensar. Más bien somos pensados por otros. Otros piensan nuestros «yo» y diseñan nuestra imagen de hombre. El hombre moderno, de *pensamiento light*, tendría que empezar a recuperar el verdadero sentido del *conocimiento*, esa potencia del alma que aspira a los valores más elevados, esa actitud de apertura que libera al hombre del apego egoísta a lo utilitario y le permite ver lo que significan las realidades, no sólo lo que producen y estimar más lo menos poseíble.

2) *El tener como símbolo de poder.* «Ahora puedes tenerlo todo», dice convencido el eslogan de una marca de coche: «te sentirás ganador», «5 de Mayo. Día de la Madre. Para que no le falte de nada. *Moviline* es imprescindible. Para una mujer. Y para una madre». La sociedad actual nos inculca la necesidad de consumir, hasta tal punto que el tener se ha convertido en un símbolo de poder, de triunfar en la vida. El tener nos proporciona cohesión, nos constituye en «clase social». El ser deviene en tener. El ideal de «clase media» que se ha instalado en nuestra sociedad como aspiración a la *cultura de la satisfacción*, únicamente se realiza mediante la posesión de bienes de consumo que simbolizan la pertenencia a esa clase ideal. Tener no sólo para satisfacer las necesidades y vivir en conformidad con los dictámenes del mercado, sino para ser diferentes. Los bienes de consumo expresan hoy, no tanto su valor de uso, cuanto su valor de cambio.

3) *El dinero como medida de la felicidad.* «El dinero no da la felicidad: gástatelo». «En tranquilidad, en comodidad, en satisfacciones, en descanso, en confort, en despreocupaciones, en ahorro, en tiempo libre, en bienestar, en confianza, en seguridad, en espacio, en atenciones. Electrodomésticos Míele: una sabia decisión».

¿Cómo conseguir todas estas propiedades que parece tener la felicidad? La respuesta es fácil: con dinero. El dinero constituye el valor más decisivo y determinante, el poder de los poderes. Ya Napoleón dijo que para ganar una guerra se necesitaban tres cosas: dinero, dinero

y dinero. El mismo mensaje nos transmiten hoy los anuncios publicitarios que nos ofertan la felicidad.

Nuestros alumnos, cuando hablan de los valores importantes para la vida, lo tienen clarísimo: «Yo tengo puesto el corazón en el tener, porque quiero tener dinero para comprar cosas y vicios que tengo, como jugar a las videoconsolas que acaban de salir por la tele y tener mucho dinero acumulado para poder vivir bien y estar unos años sin necesidad de hacer nada. Y mi mayor ansiedad es comprarme una moto para presumir un poco delante de los niños». Ya se otea en el horizonte la llegada de una plaga maldita: la maldición del deseo sin límites, que Hegel bautizó con el «infinito desgraciado». El deseo burgués que nos recuerda Mounier: aquél que no tiene tanto empeño en tener como en que se sepa que tiene.

4) *La marca como modelo de identidad y libertad.* «Tengas lo que tengas en la cabeza, ésta es tu Vespino. Tu identidad sin carnet», «¿Eres uno más entre 100?, ¿o eres el 103? ¿Imitas o te imitan? ¿Llevas o te dejas llevar? Tú eliges. No te dirigen», «Libertad de expresión. Libertad de pensamiento. Libertad de elección. Levi's 508. Libertad de movimiento».

«Yo quiero ser Nike», ha escrito un alumno. Nike como modelo de identidad. Vivimos en la época de la personificación de las marcas. El director de una gran agencia de propaganda escribió: «Nike no es un calzado de tenis, es un modelo de vida. Nike es un estilo y una visión del mundo. Sus anuncios son evangélicos. No sólo venden, sino que adoctrinan. No sólo

convencen, convierten» (Mo Sung, 1999). Se trata, por otro lado, de exhibir un mismo estilo, soñar los mismos sueños, pero recibiendo siempre la impresión de que cada uno estamos eligiendo libremente, entre Coca-Cola y Pepsi.

La premonición de McLuhan es ya un hecho constatado: «historiadores y arqueólogos descubrirán un día que los anuncios de nuestro tiempo son el reflejo cotidiano más rico y más fiel que sociedad alguna haya producido de la totalidad de sus actividades».

5) *El darwinismo social como forma de vida.* «Sólo los mejores sobreviven». Es el eslogan publicitario con que se anunciaba la marca de un coche. «Los más capacitados, sobreviven... Aquéllos capaces de superar con éxito el control realizado por nuestros técnicos. El resto, se elimina», «Todos somos diferentes. Pero unos más que otros». «Hay muchos automóviles, todos diferentes, pero ninguno como el nuevo Honda Civic», «El mundo está lleno de desigualdades, empezando por los vinos de Jerez», «La moda de los sin techo». Éste es el eslogan con el que los fabricantes de automóviles apuestan por la recuperación de los descapotables. Éste es el precio que al parecer tenemos que pagar para sobre-

vivir. Pero, ¿quiénes son los mejores? Y ¿quién decide quiénes son los mejores? Reconocía un ex-ministro del gobierno británico presidido por M. Thatcher, que «no se puede crear una sociedad rica, si no se crean las condiciones para que algunas personas puedan hacerse cada vez más ricas». Esta sociedad que ha creado toda una verdadera cultura del deseo, al mismo tiempo crea las grandes bolsas de pobreza y

Hoy se ha pasado de comprar a «ir de compras», haciendo de esto último una actividad del tiempo libre. Quizá no sea exagerado decir que el consumismo se ha convertido en la gran religión popular de las sociedades desarrolladas: Hacer para tener, tener para consumir más, consumir más para aparentar una imagen mejor, disponer de una mejor imagen para hacer más. Ésta es la clave del progreso y el éxito del sistema de mercado.

desigualdad entre los hombres, en donde cada vez se distancian más el Norte y el Sur. Norte y Sur que se encuentran presentes también en nuestras propias ciudades. Los marginales y los pobres de nuestras calles no son hijos de la carencia, sino de la sociedad del bienestar. Una sociedad injusta, que eleva las expectativas pero no las posibilidades; una sociedad que margina a grandes sectores de población, poniéndoles las expectativas «allí» y las posibilidades «aquí», haciéndoles perder así el sentido de la realidad.

El dolor de ya no ser ha dejado paso a la vergüenza de no *tener*. Un hombre pobre es un pobre hombre. La nueva sociedad capitalista desprecia los sufrimientos que conlleven los deseos insatisfechos suscitados por el ejemplo del otro. Su lógica competitiva es la de la supervivencia del «más fuerte» que excluye a los «más débiles» del mercado. «Profe, no nos hable de los pobres. Muchas veces, de puro delgados, me da asco verlos, no me gustaría estar en su lugar, no se lo cambiaría por nada del mundo».

2.2. ¿Qué hacer desde la escuela?

El hombre no llega a ser hombre más que por la educación. No es más que lo que la educación hace de él. De ahí la enorme relevancia que tiene el modelo pedagógico que presenta la escuela porque la educación no se escapa de una de estas dos tendencias: o se educa para competir contra los demás o se construye causa común con ellos. Y en la base de estos dos principios subyacen dos ideas de hombre totalmente contrapuestas.

En este sentido, nuestra actividad se enmarca dentro de una unidad didáctica cuyo objetivo es el que los alumnos tomen concien-

cia de la importancia del valor de la justicia y de la solidaridad en el consumo de los productos que la publicidad nos enseña como indispensa-

bles para la vida. Es un recurso educativo que consiste en modificar los valores que nos transmiten algunos anuncios publicitarios, que entienden la felicidad como el progreso continuo de una codicia a otra, y utilizando su misma estructura anunciar valores solidarios. Una técnica de reciclaje mediante la cual los alumnos aprendan a distinguir, a elegir y si es posible a transformar no ya el anuncio, sino la propia realidad operativa que les llega desde fuera.

3. Conclusión: educar contagiándonos de humanidad

Tres consecuencias pedagógicas podemos deducir de la realización de esta reflexión:

1) Hay en la publicidad un sistema de valores coincidente que ofrece un modelo de entender y vivir la vida apos-

tando sobre todo por la rentabilidad, el dinero y el consumo. La carrera por tener más excluye la solidaridad con los que menos posibilidades tienen.

2) La escuela parece que debería educar en unos valores distintos, sin descuidar la competencia profesional, pero no supeditándolo todo a ella. Apostar por un proyecto educativo que enseñe a mirar también el lado oscuro de la realidad que nos envuelve: las desigualdades sociales, la situación de los que tienen peor suerte, de los que sufren a causa del modo en que está organizada nuestra sociedad y una predisposición a la compasión solidaria, es decir, a buscar soluciones para eliminar estas situaciones injustas.

3) En consecuencia, todo esfuerzo educativo debería ofrecer a los alumnos criterios de

Los medios de comunicación no sólo influyen, sino que son de hecho constructores de realidad, en cuanto que conceden importancia a unos acontecimientos y silencian otros, elaborando también un determinado tipo de relato; y en cuanto que generan una reacción en el público al que se dirigen, un eco subjetivo que hace que esa realidad «sea».

lectura de los medios de comunicación. Ayudarles a organizar esa información que reciben de ellos y brindarles herramientas de conocimiento para hacerla provechosa, o por lo menos no dañina.

La educación ha de consistir en enseñar un cierto saber vivir humanizador, contagiarnos unos a otros de humanidad, vivir entre las cosas de un modo más humano. La diferencia entre *ser* y *tener* es la diferencia entre una sociedad interesada principalmente por las personas y otra interesada en las cosas. Pues «a estas alturas ya sabemos que ninguna buena vida puede prescindir de las cosas, pero aún menos puede pasarse de personas. A las cosas hay que manejarlas como cosas y a las personas hay que tratarlas como personas: de este modo las cosas nos ayudarán en muchos aspectos y las perso-

nas en uno fundamental que ninguna cosa puede suplir, el ser humanos... A lo mejor ser humanos no es cosa importante, porque —queramos o no— ya lo somos sin remedio... Pero se puede ser *humano-cosa* o *humano-humano*, humano simplemente preocupado en ganarse las cosas de la vida —todas las cosas, cuanto más cosas, mejor— y humano dedicado a disfrutar de la humanidad vivida entre personas» (Savater, 1991).

Referencias

- ECO, U. (1995): *Apocalípticos e Integrados*. Barcelona, Lumen; 30.
 MO SUNG, J. (1999): «Nike es un estilo y una visión del mundo», en VARIOS: *Deseo, Mercado y Religión*. Santander, Sal Térrea; 70.
 SAVATER, F. (1991): *Ética para Amador*. Barcelona, Ariel; 93-94.

• **Ignacio Barcala Calvo** es profesor del Colegio «Miguel de Unamuno» y «Fº de Vitoria» de Salamanca.

• **Concepción Matilla Barba** es profesora de Educación Compensatoria del Colegio Público «Rodríguez Fabrés» de Salamanca.

Reflexiones
desde el butacón



© Enrique Martínez-Salanova '2000 para COMUNICAR

Reflexiones
desde el butacón

El vídeo es el sucedáneo del cine.
La tele es el sucedáneo de la realidad...



© Enrique Martínez-Salanova '2000 para COMUNICAR

COMUNICAR

Colaboraciones

Historias

Reflexiones

Propuestas

Experiencias

Investigaciones



Historias

COMUNICAR 15, 2000; pp. 112-113

© Textos: Enrique Martínez-Salanova; dibujos: Pablo Martínez Peralta 2000 para COMUNICAR

EL PRIMER LIBRO

Los egipcios, celosos que otros pueblos utilizaran el papiro...



Éstas, las ovejas, no se dejaban y además, en la biblioteca no se estaban quietas...

Por ello, los de Pérgamo (de ahí pergamino) en el 159 a.C., ya escribían en pieles de cordero, de cabra, de burro y hasta de antílope.



Para colocarlo, lo cosieron





Medios de comunicación, interculturalismo y educación¹

Manuel Area Moreira y Manuel Ortiz Cruz
Tenerife

En este trabajo se pretende reflexionar sobre cómo los medios de comunicación social (la televisión, la prensa escrita, la radio, Internet...) proporcionan una determinada visión de la realidad multicultural del Planeta. Según sea la percepción que de la realidad tengamos así se configurarán nuestros valores y conductas. Los medios son quienes nos construyen una imagen de la problemática social a través de sus informaciones. Para los autores, existe solamente lo que aparece en los medios; lo que callan no existe para el ciudadano medio de Occidente.

La educación intercultural es ante todo una propuesta de formación del alumnado en la ciudadanía. Es una «educación política» en el sentido clásico del término, tal como lo entendía el mundo griego: formación de los miembros de la *polis*. Por ello, educar para el interculturalismo es un ejercicio de formación política e ideológica de los niños y niñas para construir un nuevo modelo de convivencia basado en la tolerancia y el respeto de los diversos grupos étnicos y sociales que habitan el Planeta. El interculturalismo, en este sentido, es un proyecto político que apuesta por superar el conflicto, el enfrentamiento, la dominación entre las culturas y busca el entendimiento, la tolerancia y la integración entre las mismas.

Ante la problemática que estamos apuntando pretendemos en este trabajo sugerir algu-

nas ideas para que en la escuela se aborde la formación del alumnado como un ciudadano crítico y consciente de los mensajes transmitidos por estos medios, así como se le enseñe a utilizar todo tipo de recurso mediático (vídeo, fotografía, diapositivas, ordenadores, etc.) para que desarrolle valores, conocimientos y comportamientos de comunicación intercultural.

1. El nuevo contexto sociopolítico: la globalización como referente

La sociedad postindustrial de finales del segundo milenio en que vivimos presenta rasgos notorios radicalmente nuevos respecto a otras épocas históricas del pasado. Este estadio nuevo de evolución de la sociedad humana está siendo objeto de estudio desde distintas disciplinas y campos del saber: la sociología, la eco-

nomía, la teoría de la comunicación, etc. Existen diversas propuestas, más o menos afortunadas, que pretenden etiquetar el mundo actual y el tiempo que nos ha tocado vivir. Algunas de estas etiquetas son «postmodernidad», «sociedad de la información», «aldea global», «civilización de las tecnologías»... Los procesos de cambio que se están produciendo a nivel mundial después de la Guerra Fría son demasiado numerosos y complejos como para simplificarlos con un solo atributo. A efectos de este trabajo sí quisieramos centrarnos en uno de los fenómenos más novedosos y trascendentes de la evolución de nuestra civilización: la globalización.

La globalización hace referencia a que el espacio de acción y de desarrollo de las relaciones de todo tipo—culturales, económicas, políticas—no se restringe a las regiones, estados o continentes, sino que abarca todo el Planeta. Gran parte de los ciudadanos sabemos en poco tiempo lo que ocurre en cualquier parte a través de los medios de comunicación. El sistema financiero e industrial está intercomunicado a través de redes informáticas y funciona globalmente como una unidad a escala planetaria. Cualquier persona puede desplazarse físicamente de un punto a otro geográficamente distante con rapidez a través de los medios de transporte... Cada vez la percepción del espacio en el que habitamos es más amplia, más alejada de una visión local para aproximarse a una visión planetaria de los problemas.

La globalización, en este sentido, representa un salto cualitativo muy relevante en la evolución de la sociedad humana. Sin embar-

go, como todo proceso de cambio radical, el fenómeno no se desarrolla sin sobresaltos o conflictos. Existen en el conjunto del Planeta muchos desajustes sociales, económicos y culturales como para considerar la actual forma como satisfactoria. Es, de entrada, un fenómeno originado por la civilización occidental, más en concreto por algunas instituciones y

sectores de la economía de los países más industrializados. Es fundamentalmente el sistema financiero, quien realmente ha impulsado este fenómeno en su interés por expandir la economía de mercado. Ya no sorprende a ninguno de nosotros que los vaivenes de las economías de países tan lejanos como Japón o Singapur afecten prácticamente de inmediato a las bolsas europeas e incluso norteamericanas.

Con la globalización están creciendo las desigualdades sociales y económicas, y mientras el bienestar se instala en una pequeña parte del Planeta, la pobreza afecta a una gran mayoría de la población. En estas zonas, además, problemas como el de la superpoblación agravan esos índices de pobreza y son el principal motor de fenómenos cada vez más habituales como las migraciones masivas en busca de la mejora de las condiciones de vida, por no citar los daños irreparables al entorno medio-

ambiental, consecuencia de un afán por lograr índices aceptables de desarrollo a cualquier precio.

Pero la globalización también es un proceso que conlleva implicaciones culturales e ideológicas en las formas de relacionarse unas y otras civilizaciones del Planeta. Una determinada civilización, la occidental o del hombre

**Educación para el
interculturalismo es
ante todo un ejercicio
de formación política e
ideológica de los niños
y niñas para construir
un nuevo modelo de
convivencia basado en
la tolerancia y el
respeto de los diversos
grupos étnicos y socia-
les que habitan el
Planeta. El
interculturalismo, en
este sentido, es un
proyecto político que
apuesta por superar el
conflicto, el enfrenta-
miento, la dominación
entre las culturas.**

blanco, es hegemónica y dominante respecto al resto de civilizaciones: árabe, hindú, japonesa, latinoamericana, africana...

En el seno de las sociedades europeas, y entre ellas, la canaria, comienzan a gestarse distintos valores y concepciones sobre cómo deben ser las relaciones entre los grupos e individuos de distintas culturas. En este sentido, coexisten posicionamientos contradictorios con el fenómeno que representa el contacto entre culturas. Por ejemplo, aumenta la xenofobia y el racismo en algunos sectores de la población europea, pero a la vez también crece la conciencia de ayuda al Tercer Mundo. Por una parte, se han reforzado las barreras fronterizas para impedir la inmigración norteafricana en Europa, mientras por otra se comienza a reclamar entre algunos sectores ciudadanos una mayor solidaridad y respeto hacia los ciudadanos de otros países.

2. Los medios y la pluralidad cultural: ¿Hacia la uniformidad o el mestizaje?

Como denominador común a todo este panorama y como uno de los principales rasgos definidores de las sociedades postindustriales, encontramos los *mass media* y las nuevas tecnologías de comunicación e información, con un papel cada vez más influyente en los tipos de relaciones que se establecen entre las distintas culturas. Son ellos los principales vehículos y agentes del citado proceso de globalización marcado por unas constantes que ahora pasaremos a analizar.

Los medios de comunicación son por naturaleza instrumentos que ponen en relación a los ciudadanos con la realidad que está más allá de su espacio físico local. A través de los medios obtenemos una representación de la realidad global del Planeta y a través de los mismos recibimos mensajes y valores que poco a poco van incorporándose a nuestra vida cotidiana. Por ello, se afirma que los *media* son un relevante aparato para la legitimación y manipulación política e ideológica que los «poderes» gubernamentales, económicos, industriales... utilizan en su propio beneficio. Es una labor de

inculcación ideológica a través de la seducción.

Así, se transmiten modelos culturales, sociales y económicos que son los dominantes en la sociedad occidental y que coinciden con los intereses de esos grandes grupos. Podríamos ejemplificar ampliamente todo lo dicho hasta aquí, pero baste citar, como muestra, el seguimiento que las cadenas de televisión occidentales realizaron de la Guerra del Golfo y la visión de la misma que se transmitió antes, durante y después del conflicto. Otros ejemplos más cercanos lo representan los informativos de las cadenas públicas, normalmente proclives, cuando menos, a la benevolencia con el gobierno de turno.

Pero no se trata sólo de manipulación estrictamente política, sino de difusión de modelos sociales o de estilos de vida a través de la publicidad, las series de televisión o el cine, casos en los que la efectividad a la hora de transmitir e intentar imponer esos referentes es incluso mayor. Es un aspecto más del ya citado fenómeno de globalización que se produce a través de música, vídeo-clips, moda, marcas, etc. Se trata, en suma, de la *estereotipación* de pautas de conducta y modos de vida que sustentan el modelo de relaciones sociales que Occidente intenta imponer, basado en la economía de mercado y de las cuales los medios de los grandes grupos son su principal agente transmisor. Baste citar el conocimiento que actualmente tiene cualquiera de nuestros jóvenes de las estrellas del deporte, la música o el cine norteamericano para hacernos una idea de todo ello.

En este punto cabe citar un concepto introducido por Ferguson en la ponencia presentada en el V Congreso de Pedagogía de la Imagen (1996) en clara referencia al multiculturalismo y su relación con los mensajes que transmiten los medios. Se trata del concepto de compartimento y que define el uso que se hace en determinados mensajes publicitarios de situaciones que reúnen a jóvenes y niños de multitud de culturas diferentes. Es un multiculturalismo que, como el autor dice, «compartimos todos, queramos o no». A todos nos vendrán a la

mente los espots de Coca-Cola de finales de los ochenta. A Coca-Cola parece interesarle mucho la construcción de un mundo mejor donde se comparte todo, empezando por el refresco más universal. El detalle que se obvia, dice Ferguson, es «que, antes de poder compartir nuestra Coca-Cola en nuestro paraíso multicultural, primero tenemos que comprarla». Es, por tanto, un «compartimento» basado en desigualdades fundamentales que se mantienen porque millones de seres contribuyen económicamente a ese simulacro comprando su cola. Un supuesto alegato a favor de la integración multicultural que no tiene tras de sí más que intereses comerciales. Y esto nos lleva a la conclusión que sirve de principio básico a la economía de mercado que rige con sus reglas el mundo según el criterio occidental y, por ende, a cualquier producto audiovisual como producto comercial que es: todo producto es bueno con tal de que cumpla la premisa de ser vendible, ser comercialmente rentable.

No obstante, y a pesar de todo lo expuesto hasta ahora, no es menos cierto que en los últimos tiempos también han tenido cabida en el seno de ese paisaje de mensajes que se emiten a través de los medios, aparentemente uniforme y regido por intereses exclusivamente comerciales, otras ideas sin duda de carácter más progresista. Es más, muchas de las ideas con un claro contenido transgresor de la ideología dominante no estarían tan instaladas ni arraigadas en nuestra sociedad sin el papel de difusión de las mismas que han jugado los medios de comunicación.

El feminismo, y con él todos los logros que ha supuesto su lucha para la progresiva equiparación en derechos de la mujer, no sería lo que

hoy es si sus ideas no se hubieran valido de la capacidad de difusión de los *media*. Lo mismo podríamos decir de movimientos como el ecologismo. Aquéllos que por edad o buena memoria puedan recordar los cambios que en este país se han producido a lo largo de los últimos 20 años en terrenos como el de la libertad sexual coincidirán en que difícilmente se podrían entender sin el papel que, a través de campañas y mensajes publicitarios, han jugado los medios.

Se trata de lo que podríamos llamar fisuras transgresoras de esa imagen dominante y estandarizada. Y en ese mismo terreno merece una mención especial el papel jugado por los medios en el auge y potenciación de los movimientos a favor de la solidaridad con el Tercer Mundo encabezados por distintas ONG y en el de estas mismas como agentes activos del cambio social. El mero hecho del cumplimiento de la misión estrictamente informativa de los medios ya dio pie en una primera fase a que muchos de estos agentes sociales surgieran por el conocimiento que se tenía de la realidad de otras culturas y sus dificultades. Y más allá de esa mera labor informativa, hoy son los propios medios quienes en determinadas situaciones impulsan campañas o programas especiales

que buscan despertar o estimular gestos solidarios con países o zonas desfavorecidas (Ruanda, Sudán) cuya existencia antes pasaba desapercibida. No vamos a entrar aquí ahora a analizar el grado de honestidad o sinceridad de estos gestos puntuales, pero sí constatamos su existencia.

En un ámbito más cercano y reducido es de señalar también el papel que juegan medios de comunicación marginales, como las emisoras

Los medios de comunicación están jugando un doble papel, a veces contradictorio, en el proceso de socialización cultural de los ciudadanos: por una parte, tienden a estereotipar y homogeneizar la cultura de las personas, pero, por otro lado, también cumplen el papel de ser vehículos difusores de una nueva «mentalidad».

locales de radio y televisión a la hora de lanzar mensajes de corte diferente a los que se lanzan desde los grandes *media*. Un fenómeno que podríamos definir como atomizador frente a la corriente globalizadora dominante.

En síntesis, podemos afirmar que los procesos de difusión y diseminación de las ideas, conocimientos y valores se realizan, de una forma notoria y creciente, a través de los medios de comunicación social (televisión, prensa, radio, Internet...). Sabemos que éstos influyen de forma poderosa y sutil en configuración de los valores, visiones y pautas culturales de los ciudadanos, especialmente de los más jóvenes.

En este sentido, los medios de comunicación están jugando un doble papel, a veces contradictorio, en el proceso de socialización cultural de los ciudadanos: por una parte, tienden a estereotipar y homogeneizar la cultura de las personas independientemente de su historia y geografía (es la cultura norteamericana del consumo), pero, por otro lado, también cumplen el papel de ser vehículos difusores de una nueva «mentalidad», de diferentes y trasgresoras ideas respecto a la ideología dominante. Ideas pertenecientes o entroncadas con la tradición progresista y de izquierdas del pensamiento europeo de la Ilustración.

Ante todo ello, ¿qué hacer desde la escuela?, ¿es posible educar al alumnado para que no esté indefenso culturalmente ante los productos y mensajes de los medios?, ¿cómo se podrían utilizar los medios para difundir valores e ideas que apuesten por la interculturalidad?

3. Medios de comunicación y educación intercultural: apuntes para trabajo de aula

A continuación y de un modo sintético presentaremos algunas ideas básicas de cómo aprovechar en el contexto escolar los medios de comunicación social (televisión, prensa, radio, ordenadores...) con la finalidad de utilizarlos para el desarrollo de objetivos y contenidos de la educación intercultural.

La potencialidad pedagógica de los medios no ha sido suficientemente desarrollada en

las aulas y centros educativos. Incluso pudiéramos afirmar que los medios, sobre todo los de naturaleza audiovisual como la televisión, están en la mayor parte de las aulas ausentes de la práctica docente. Curiosamente la institución escolar da la espalda a la experiencia mediática más relevante del alumnado: el consumo de televisión. A través de este medio el alumnado está saturado de grandes cantidades de imágenes, informaciones, e ideas sobre lo que ocurre en el Planeta, sobre otros países, sobre otras costumbres y culturas. En la mayor parte de los casos, el alumnado es incapaz de digerir adecuadamente este enorme cúmulo de información que recibe diariamente a través de los media.

La práctica docente, en este sentido, tendría que incorporar los medios a los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en los centros educativos. Esta incorporación no sólo debe consistir en usar medios audiovisuales (vídeo, retroproyector, diapositivas...) en ciertas ocasiones. Lo relevante, desde un punto de vista pedagógico, no es la mera utilización de un medio, sino las actividades que sobre dicho medio realicen los alumnos. Es decir, cuando sugerimos la integración y utilización de los medios de comunicación en los procesos de enseñanza no sólo nos referimos a que estén presentes físicamente en las aulas, sino a que en torno a los mismos se pongan en práctica procesos de aprendizaje del alumnado en relación con su formación como ciudadanos.

Básicamente estos procesos de aprendizaje alrededor de los medios pueden sintetizarse en dos tipos:

a) Aprendizajes relativos a cualificar al alumnado como un receptor culto y crítico de los mensajes, informaciones y valores transmitidos a través de los medios de comunicación.

b) Aprendizajes relativos a formar al alumnado como un creador y emisor de sus propios conocimientos, ideas y valores a través de cualquier medio.

A continuación vamos a sugerir algunas orientaciones sobre cómo trabajar ambas dimensiones o tipos de aprendizaje en relación a los medios y el interculturalismo.

Objetivo 1: La formación del alumno como receptor: enseñar a analizar y valorar los mensajes de los medios. ¿Qué conocimiento y patrones culturales nos ofrecen los medios?

La formación del receptor consiste básicamente en formar al alumnado como un sujeto activo que procesa y analiza la información que recibe. Frente a la pasividad y el consumo indiscriminado de cualquier producto audiovisual (sea a través de la televisión, o del cine) un ciudadano culto y crítico será siempre selectivo respecto a lo que los medios ofrecen. Por ello, los sujetos formados como receptores siempre serán menos manipulables (bien por la publicidad, bien por campañas gubernamentales, bien por los mensajes subliminales y encubiertos).

Evidentemente, esto sólo es posible a partir de un proceso de alfabetización audiovisual que permita a los alumnos desarrollar las suficientes capacidades de análisis y comprensión de mensajes en el marco de lo que se ha dado en llamar Educación «de» o «para» los Medios de Comunicación (EMC). El análisis de productos audiovisuales permite, además, un acercamiento a la realidad de otras culturas y las hace más accesibles y comprensibles a los estudiantes. Del mismo modo, el proceso de globalización del que tanto hemos hablado presenta como uno de sus aspectos más favorables el de ofrecer puntos de conexión e interés comunes a individuos procedentes de realidades culturales diversas.

En definitiva, la formación del alumnado como receptor persigue enseñarles a ser conscientes del tipo de contenidos y mensajes vehiculados por los *media*, así como los mecanismos y estrategias simbólicas que éstos usan para la seducción ideológica. Este objetivo

formulado de modo genérico en el ámbito de la Educación para los Medios, se concreta en el caso de la Educación Intercultural en:

- Identificar y valorar cuál es la perspectiva o patrón cultural predominante en los productos audiovisuales que habitualmente consumimos.

- Analizar e interpretar qué informaciones y mensajes emiten los medios en relación a otras culturas, pueblos o geografías distintas de la propia.

Ejemplos de actividades:

¿Qué hacer desde la escuela?, ¿es posible educar al alumnado para que no esté indefenso culturalmente ante los productos y mensajes de los medios?, ¿cómo se podrían utilizar los medios para difundir valores e ideas que apuesten por la interculturalidad?

1) Hacer un seguimiento durante varios días de informativos de televisión, de prensa y radio con la finalidad de identificar cuántas noticias y de qué tipo se emiten relacionadas con los distintos países o grupos humanos del Planeta. Esto significa que en primer lugar el alumnado tiene que cuantificar el número de noticias y clasificarlas por zonas geográficas (Unión Europea, América Latina, Norteamérica, Asia, África, etc.). Y posteriormente analizar cuánta información disponemos de cada ámbito geográfico, qué tipo de noticias se emiten sobre los mismos y por qué.

2) Seleccionar un determinado país, etnia o zona geográfica (por ejemplo: India, Sudán, ex-Yugoslavia, mundo árabe...) y realizar un seguimiento durante una semana de cuánta información y de qué tipo se emite en los medios (tanto televisión, como prensa y radio). La intención es que se identifique qué imagen nos construimos los occidentales sobre la realidad de esos países.

3) Buscar en los distintos medios (televisión, prensa, radio...) noticias relativas a situaciones conflictivas o de enfrentamiento entre distintas etnias, razas, culturas, civilizaciones... y realizar un seguimiento de las mismas. Estas noticias pueden clasificarse como «conflictos

internacionales» (por ejemplo: el enfrentamiento judío-palestino, el conflicto indo-paquistaní, las guerras en las repúblicas ex-yugoslavas, la guerra civil en Ruanda, en el Congo, etc.) y en conflictos dentro de Europa y en España entre los ciudadanos de distintos grupos y colectividades culturales (por ejemplo: enfrentamientos entre payos y gitanos, los ataques y comportamientos xenófobos hacia minorías extranjeras, los choques entre la población católica y protestante en Irlanda del Norte...).

4) A través de Internet, y especialmente navegando por el *www*, se pueden consultar páginas web de ONG, de organizaciones internacionales, de centros culturales de distintos países. En la web es relativamente fácil encontrar *websites* de muchos países y de todo tipo de organizaciones económicas, políticas, culturales o religiosas. En la consulta de estas páginas el alumnado podrá acceder a información de primera mano; es decir, cualquier aula puede conocer directamente lo que piensan o hacen las instituciones protagonistas de la realidad (por ejemplo: visitar *websites* de organizaciones árabes; del gobierno de EEUU o de Cuba; la página del EZLN de México; el *website* de la ONU, etc.). Es importante esta actividad ya que el alumnado podrá contrastar las informaciones obtenidas directamente de cualquier organización a través de Internet con las noticias que se ofrecen en los medios.

5) Desarrollar procesos de análisis de los mensajes y valores implícitos en los distintos productos mediáticos consumidos por el alumnado; es decir, entrar en procesos de análisis de la publicidad, de las series juveniles, de las películas, de la música con la intención de detectar cuál es el modelo y valores culturales que transmiten.

Existen en el mercado numerosas posibilidades de trabajar los medios en esta dirección: por ejemplo, analizar la película de Walt Disney *Pocahontas*, cualquier película clásica sobre la conquista del Oeste que muestre el conflicto entre blancos e indios, analizar el patrón o modelo de la cultura occidental implícito en la publicidad, etc.

Objetivo 2: La formación del alumno como emisor: enseñar a comunicar y expresarse a través de los media ¿Cómo podemos utilizar los medios para difundir nuestra cultura?

El segundo gran objetivo de trabajo es enseñar al alumnado a utilizar los medios como recurso expresivo para la difusión de su propia cultura y de los valores interculturales. Lo que se pretende con este objetivo es cualificar al alumnado como un sujeto que sabe narrar con lenguajes diversos (escritos, sonoros y audiovisuales) su propia realidad y comunicarla a los demás. Posibilitar que el alumnado pueda elaborar, por ejemplo, un documental en vídeo sobre su familia o cultura es una oportunidad de trabajar en colaboración y de unir varios esfuerzos para profundizar en el entendimiento de las reglas del discurso y se genere un compromiso activo con cuestiones de la comunidad.

Una de las grandes ventajas que algunos autores, como Kathleen Tyner, conceden a los *media* es la facilidad de uso de sus códigos (basados en la interacción entre imágenes y sonidos) frente a los estrictamente lingüísticos y que, por ello, encierran una increíble potencialidad expresiva. A partir de esta idea, la citada autora construye el concepto de texto cultural, que vendría a definirse como las producciones de los alumnos en las que se utilizan códigos y lenguajes audiovisuales y que amplían las posibilidades expresivas y las modalidades de discurso salvando las dificultades que habitualmente plantea la lengua del lugar, pero que además lleva implícitos en sus contenidos muchos de los referentes a la realidad cultural y social propia del autor de ese texto. Existen muchas experiencias de este tipo desarrolladas a partir del proceso de producción en vídeo de jóvenes pertenecientes a minorías raciales de algunas zonas de la costa Oeste de USA (hispanos, afroamericanos, etc.) con resultados más que prometedores.

Sería un modo de aprovechamiento de esa homogeneización que a veces deviene en estereotipación y que ya anteriormente se ha citado como consecuencia del proceso de colonización cultural que se ejerce también a través de

los medios. Para ello es necesario que los docentes superen el rechazo que habitualmente muestran, no sólo hacia determinados productos audiovisuales, sino incluso al excesivo entusiasmo que sus alumnos muestran hacia los mismos, pues tienden a contemplarlo como una consecuencia de la típica agresividad comercial occidental.

Estamos, por tanto, hablando de un uso de los medios como recurso expresivo que salva diferencias culturales e idiomáticas y que, como dice la propia Tyner, «tiende puentes al entendimiento cultural y capacita a los estudiantes para darse cuenta de la completa gama de expresiones disponibles para ellos».

Algunos ejemplos de actividades:

1) Solicitar al alumnado que en pequeños grupos elaboren un documento audiovisual (en vídeo, por ejemplo) sobre cómo se celebra una determinada fiesta o costumbre familiar. Podría solicitarse que a lo largo de las fiestas navideñas los alumnos narren cómo transcurren en cada hogar. La visualización pública en la clase de estos vídeos permitirá que grupos de distintas costumbres (por ejemplo: alumnos canarios, gallegos o alemanes) puedan darlas a conocer y compartir las mismas.

2) Si en la zona o ámbito próximo del centro existe algún tipo de conflicto, roce o enfrentamiento entre distintos grupos humanos de cultura, raza o etnia diferente, los alumnos podrían desarrollar actividades de periodismo. La tarea consistiría en elaborar un reportaje sobre el conflicto. Es decir, simularían ser reporteros, tendrían que recoger la información de primera mano a través de entrevistas o lectura de documentos, y este reportaje debe ser difundido a través de algún tipo de medio de comunicación: escrito, audiovisual o sonoro.

3) Puede utilizarse Internet con la finalidad de que el alumnado del aula establezca contacto directo y se comunique con otros jóvenes de distintas partes o zonas geográficas del Planeta. A través de correo electrónico los alumnos pueden enviar y recibir distintos mensajes, mantener un debate, o intercambiar documentos, fotografías, archivos musicales, etc. con alumnos de otros centros de la Comunidad Autónoma, de la Península, de Latinoamérica, Europa, etc.

4. Concluyendo

Educación para los medios y educación para el multiculturalismo son dos proyectos y procesos educativos que inevitablemente se encuentran y se solapan. Uno y otro deben apoyarse mutuamente y desarrollarse en el currículum de un modo integrado.

4. Concluyendo

Educación para los medios y educación para el multiculturalismo son dos proyectos y procesos educativos que inevitablemente se encuentran y se solapan. Uno y otro deben apoyarse mutuamente y desarrollarse en el currículum de un modo integrado.

Enseñar a ver críticamente el mundo que nos presentan los medios es una condición necesaria para ser un ciudadano consciente, solidario y res-

petuoso con la multiculturalidad, pero sobre todo es una condición para ejercer su capacidad crítica con los mensajes reiteradamente difundidos por los medios de la cultura dominante anglosajona.

Las propuestas pedagógicas sugeridas son eso: ideas para trabajar de forma experimental en el aula. Consideramos que es urgente y necesario que la escuela vincule su enseñanza a lo que son las experiencias cotidianas del alumnado. Es necesario romper la separación que existe entre la cultura académica que reciben los jóvenes en las aulas y la cultura e información que reciben a través de los medios que consumen. Y además hacerlo en una perspectiva de formación política como ciudadanos respetuosos y solidarios con otras culturas, razas y etnias.

**Educación para los medios
y educación para el
multiculturalismo son
dos proyectos y procesos
educativos que
inevitablemente se
encuentran y se
solapan. Uno y otro
deben apoyarse mutuamente
y desarrollarse en el currículum
de un modo integrado.**

Notas

¹ Este trabajo fue presentado como ponencia en las I Jornadas de Educación Intercultural en Canarias. Tenerife, septiembre de 1998.

Referencias

AREA, M. (1995): «Medios de comunicación y escuela: la política del avestruz», en SANCHO, J. y MILLÁN, L.M. (Eds.): *Hoy ya es mañana. Tecnologías y educación: un*

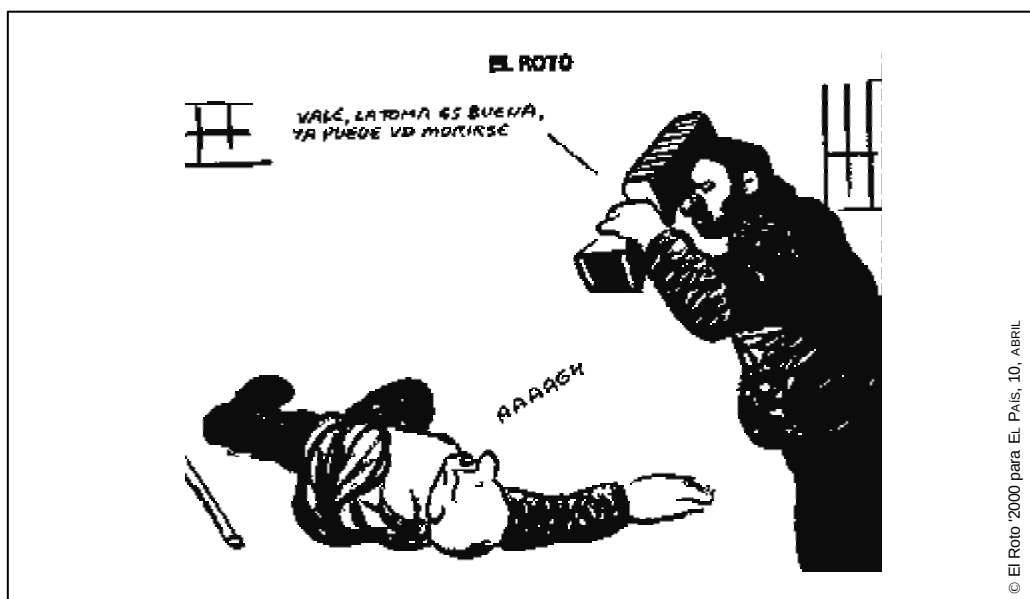
diálogo necesario. Sevilla, Publicaciones del MCEP.

CASTELLS, M. (1997): *La era de la información*. Barcelona, Alianza (3 volúmenes).

FERGUSON, R. (1996): «Tecnología, multiculturalismo y educación de los medios de comunicación», ponencia presentada en el V Congreso Internacional de Pedagogía de la Imagen. A Coruña.

TYNER, K. (1996): «Representando la diversidad», ponencia presentada en el V Congreso Internacional de Pedagogía de la Imagen. A Coruña.

• **Manuel Area Moreira y Manuel Ortiz Cruz** son profesores y miembros del colectivo pedagógico «Mavie» (Medios Audiovisuales e Integración Escolar) de Canarias. Correo electrónico: manuel.area@ull.es



La educación y los elementos del proceso comunicativo

Tomás Pedroso Herrera
Huelva

En el artículo se expone la relación que existe entre las distintas concepciones de la educación y el proceso comunicativo. Atendiendo a los diferentes elementos que intervienen en todo acto de comunicación es posible comprender los diversos estadios conceptuales de la educación: la escuela tradicional estuvo siempre muy apegada al mensaje y la escuela más reciente pretendió insertarse en un contexto o en una situación determinados.

1. Educación y comunicación

El origen actual del concepto de educación nace de un conjunto de ideas globalizadoras que arrancan en su mayor parte de la Ilustración francesa. Estas ideas, constantemente revisadas en todo momento y analizadas con especial atención en la actualidad, pueden ser comprendidas de la siguiente manera:

1) La educación debe ser entendida en su doble sentido etimológico, es decir, debe ser utilizada para «conducir» las aptitudes de la población, consiguiendo con ello el bien de la comunidad, con lo que presenta un valor social y socializador, ya que cohesiona a los grupos sociales; sin embargo, al mismo tiempo, la educación debe entenderse en el sentido de «sacar afuera», es decir, propiciar que el individuo tenga la oportunidad de mostrar sus gustos y habilidades para alcanzar el bienestar personal.

La educación, por tanto, tiende desde su misma concepción moderna al bien global, por atender y solucionar la tensión constante que se origina entre individuo y sociedad.

2) Los bienes que se derivan de la educación no deben recaer sólo sobre una porción de individuos, sino que, utilizando recursos financiados por el grueso social, deben atender a la universalidad de la población para que las personas de cualquier extracción social puedan desarrollar sus habilidades y que éstas repercutan en beneficio de la comunidad.

3) Al igual que la separación entre Estado e Iglesia ha reportado abundantes beneficios a la sociedad, se deben perseguir esos mismos beneficios mediante la distanciación entre Iglesia y Escuela. Ello no significa que la enseñanza no deba transmitir un conjunto de valores de comportamiento o que no pueda enseñar a dis-

tinguir «lo bueno» de «lo malo»: la escuela buscará aquellos valores que se sustentan en la larga tradición del humanismo moralista occidental y no en el apoyo de una verdad trascendente.

4) De todo lo anterior se deduce que la educación tiene la obligación de dotar al individuo de un conjunto de conocimientos (frecuentemente inabarcables en la actualidad) y de valores que le permitan vivir (alcanzar la «felicidad» personal) y convivir (conseguir el bienestar social).

Los profesores, centrados en conseguir el desarrollo de los puntos anteriores, han basado tradicionalmente su acción en la comunicación tanto dialogada como escrita, con la cual se produce una confrontación de ideas que conduce a un conjunto de abstracciones que, a su vez, cristalizan en significados racionales sobre los que se sustentan la ciencia y la moral.

Desde el punto de vista de la teoría de la información, por tanto, todo acto educativo es por tradición un acto comunicativo, es decir, es el intercambio de información entre una fuente de información y un destino. Tradicionalmente en todo intercambio de comunicación se ha diferenciado entre una serie de elementos que definían el tipo de acto comunicativo: el emisor es la fuente de información de la que parte la iniciativa; el mensaje (que se constituirá como un código, es decir, como un conjunto de signos con un significado específico) está formado por la cantidad de información que llega al receptor, que la recoge y la interpreta. Además, para que este proceso llegue a buen fin debe existir un contacto, denominado canal, que permita el paso de la información desde la fuente de información (emisor) hasta el destino (receptor).

Sin embargo, estos puntos sobre los que se apoya la enseñanza tradicional comienzan a no ser válidos para explicar la situación actual, compuesta por unos alumnos desinteresados y por unos profesores incómodos ante nuevos valores sociales, con el consecuente grave problema del fracaso escolar, que no es otra cosa que el desacuerdo existente entre una enseñan-

za anticuada que no ha dejado de funcionar y una escuela, que responda a la situación actual, que no acaba de nacer. Por esto resulta esencial reflexionar sobre los procesos comunicativos que sustentan todo nuestro sistema educativo y para dilucidar cuáles son las causas de la deteriorada situación educativa actual o para comprender cuáles pueden ser las reformas que deberán ser emprendidas en el futuro.

2. La importancia del mensaje

En la escuela más tradicional, es decir, aquella que se ha perpetuado durante la mayor parte del tiempo, el elemento educativo de más elevado rango alrededor del cual giraban todos los demás componentes ha sido, sin duda alguna, el mensaje: la cantidad de información que viajaba del emisor al receptor se ha convertido desde siempre en el centro de este tipo de procesos educativos. La calidad de enseñanza era tanto más elevada cuanto más información conocía el emisor-profesor y cuanto mejor le llegaba al receptor-alumno.

Esto supone que el profesor tiene dominio sobre un «corpus» cerrado de ideas que debe organizar con unos criterios pedagógicos mínimos para que lleguen sin deformación al alumno. Debido a esto esta enseñanza presenta tres fases fundamentales:

1) El proceso de enseñanza-aprendizaje se inicia con una explicación del profesor en la que se exponen los conocimientos adecuados a la edad del alumno.

2) El profesor encomienda al alumno la realización de un conjunto de tareas o problemas que serán resueltos poniendo en práctica los conocimientos cerrados del profesor.

3) La evaluación, mediante pruebas de medición cuantitativa, de los conocimientos acumulados.

Este tipo de enseñanza se caracteriza por:

- Ser formal, porque ninguna fase de las anteriormente expuestas puede ser modificada.

- Ser definicional, porque intenta exponer cuáles son los caracteres genéricos y diferenciales de la realidad.

- Buscar la eficacia, en el sentido de que el alumno aprenderá a ofrecer respuestas basadas en la difusión del conocimiento.

- Estar descontextualizada porque los conocimientos se transmiten y se conciben como inalterables, es decir, no influidos por el espacio o el tiempo.

3. La importancia del contexto y la situación

La enseñanza del apartado anterior se fundamentaba en las concepciones epistemológicas realistas o empiristas heredadas del siglo XIX, que se basaban en el asociacionismo: el alumno asociaba ideas que eran repetidas hasta ser memorizadas. Sin embargo, a partir de las teorías de Piaget, se ha puesto de manifiesto que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente que va construyendo modelos explicativos cada vez más complejos y potentes. Por esto es necesario que se desarrolle un aprendizaje significativo que tenga en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, que no tenga un carácter exclusivamente memorístico y que, y aquí aparece la cuestión fundamental, pueda ser aplicado a otros contextos o situaciones. A esta última característica se le denomina en el ámbito de la pedagogía funcionalidad.

Originadas por la funcionalidad aparecen nuevas escuelas pedagógicas que alientan todas las reformas educativas europeas del último cuarto de siglo, basándose en una serie de premisas:

- Toda enseñanza debe ser insertada en la realidad más inmediata del alumno.

- La extracción de datos (conocimientos) se realizará mediante la observación de fenómenos, la elaboración de encuestas y entrevistas,

el diseño y la realización de experiencias, etc.

- Resultará especialmente importante, pues, la interpretación y elaboración de datos, analizar gráficas, inferir con la ayuda de cuadros, mapas, esquemas, etc.

- Se tenderá al manejo de instrumentos, tanto tecnológicos como de comunicación para interpretar, describir y argumentar por medio de textos orales y escritos.

El enfoque situacional de la educación supone que se produce una contextualización de los conocimientos que lleva a la realización continua de prácticas por medio de actividades

(no tareas o problemas) en las que hay una interacción entre el trabajo del alumno y el del profesor.

Con el desarrollo de los medios de comunicación y más concretamente con el formidable auge de Internet, se producirá en los próximos años una revolución que hará cambiar los objetivos y la metodología de la escuela.

4. La importancia del canal

Sin embargo, en la sociedad de las telecomunicaciones y de la información, se está produciendo un nuevo avance que supera el enfoque de enseñanza situacionista en cierta medida. Con el desarrollo de los medios de comunicación y más concretamente con el formidable auge de Internet, se producirá en los próximos años una revolución que hará cambiar

los objetivos y la metodología de la escuela:

- El profesor, protagonista tanto en la escuela tradicional como en la situacional, se verá privado de ser el único experto, porque los conocimientos se volverán más dispersos.

- El profesor no dispondrá de un conjunto cerrado de conocimientos que se transmitirá de quien «sabe» a quien no «sabe» porque la información será accesible en todo momento.

- Los alumnos utilizarán una metodología personal que se sustentará en la reflexión y en la investigación.

Esta revolución educativa está comenzando a ocurrir en aquellos países que tienen una educación menos rígida y estatalizada, concre-

tamente en Estados Unidos, en Canadá y en Nueva Zelanda. En todos ellos se está produciendo un fuerte incremento de los alumnos que no son escolarizados y que aprenden en sus casas por medio de Internet, matriculados en escuelas virtuales.

Ya en 1977 se fundó un periódico que bajo el título de «Growing without schooling» y bajo la dirección de J. Holt, exponía cuáles eran los principios básicos de esta forma de enseñanza: ante la imposibilidad de que los centros estatales o privados atendieran la individualidad de cada alumno, cada padre tiene la obligación de realizar el currículo de su hijo, de manera que se adapte a cada una de las necesidades de éste: a las necesidades de personalidad, de inteligencia, ambientales, etc.

En Estados Unidos, y debido principalmente a la continua violencia que existe en las aulas, este tipo de enseñanza es cada vez más frecuente: durante el curso escolar pasado (en el que ocurrió, por ejemplo, la matanza de Denver), un total de 3.930 estudiantes, de ellos el 10% menor de diez años de edad, fueron expulsados por llevar armas de fuego a clase, entre las que se encontraban pistolas, fusiles, metralletas e, incluso, lanzagranadas. Así las cosas, miles de padres deciden educar a sus hijos en sus hogares. El Departamento de Educación de Colorado informa haber registrado el verano de 1999 un incremento del 60% en el número de familias que han optado por la educación a distancia, que, según los datos del Gobierno Federal, siguen 1,5 millones de niños y adolescentes.

Como era de esperar, este tipo de educación también comienza a aparecer en Europa: el 19 de septiembre de 1999 aparecía en el diario *El País* un artículo en el que se relataban los problemas entre unos padres que deseaban que su hijo recibiera clases a distancia por medio de Internet y las autoridades educativas andaluzas que lo consideraban inadecuado para

el pequeño alumno. Los padres, influidos por las enseñanzas de Holt, creen que su hijo debe aprender sin el autoritarismo, la disciplina y la competitividad que suponen en la escuela. Por eso han matriculado a su hijo en el Clonlara School de Boston para que con una profesora americana con la que contacta diaria o semanalmente, se produzca el intercambio educativo según las necesidades del alumno. Por otro lado, las autoridades consideran que este sistema de educación no será ventajoso para el alumno porque se perderá la convivencia y eso le impedirá adquirir valores como el respeto mutuo o la solidaridad, además de que los estudios del alumno no tendrá ningún reconocimiento legal.

5. Conclusión

Aplicar el esquema que los lingüistas utilizan para explicar los elementos que intervienen en el proceso comunicativo, puede servir para que podamos acercarnos de una manera precisa al problema de la enseñanza. La escuela tradicional, por un lado, se basaba en la importancia del mensaje: el «lo que» era lo sustantivo en la relación entre alumno y profesor. Por otro, y de manera más reciente, lo que interesó a las investigaciones más reciente y a la escuela más novedosa fue la realidad que circundaba al proceso educativo: se trataba de incardinar los conocimientos en las estructuras mentales que ya poseía el alumno. Finalmente, y debido a la revolución mediática, el canal cobra importancia capital, es decir, el medio físico que une conocimientos y alumnos. Esta revolución está en marcha y avanza a pasos de gigante hasta el punto de que, sin duda, el papel del profesor se verá esencialmente modificado: «Un millón de aulas de EEUU inicia el curso con conexión a Internet». Esta es la noticia que apareció en *El País* el 21 de agosto de 1999: ¿Qué tendrán en común la enseñanza actual con la que se realizará dentro de diez años?

• **Tomás Pedroso Herrera** es doctor en Filología y profesor de Secundaria en el IES «Pablo Neruda» de Huelva.

Hermeneutas todos. El cuadrado de la explicación-comprensión

Héctor Borrat
Barcelona

Retomando la distinción entre hermeneutas silvestres y cultivados, se aborda en este trabajo el espacio metodológico enmarcado por las disyuntivas explicación-comprensión y micro-macro. Dentro de este cuadrado aparecen las figuras del autor positivista y del hermeneuta. Se acaba argumentando, por un lado que, en definitiva, la posición de hermeneuta es ineludible y, por el otro, que la confrontación reflexiva, crítica y responsable sobre las interpretaciones realizadas por los autores de textos mediáticos es una vía eficaz para hacer avanzar la Educación en Medios de Comunicación.

1. El cuadrado «individuar/globalizar/explicar/comprender»

El autor dispone y organiza lo ya cosechado en el círculo en función de los nuevos itinerarios que le ofrece un *cuadrado* dividido por una horizontal en dos zonas, la del *individuar* en la mitad inferior y la del *globalizar* en la mitad superior, y por una vertical en dos columnas, la del *explicar* causalmente en la izquierda y la del *comprender* en función de los significados en la derecha. Las dos columnas se entrecruzan con las dos zonas:

- La *explicación causal* se concentra en los comportamientos perceptibles de los actores cuando es *individuar*, y en el sistema y sus estructuras cuando es *globalizar*.

- La *comprensión por significados* se concentra en las atribuciones subjetivas de signifi-

cados que hace cada actor en *individuar* y en el sistema de significados colectivos intersubjetivamente construido como cultura, lengua, religión en *globalizar*.

Si el autor es tan sólo un investigador silvestre divagará sin rumbo por este cuadrado, prefiriendo eso sí las zonas inferiores porque los saberes profesionales le dicen que cuanto más personalizado sea su relato o comentario, más «interés humano» y por tanto más lectores tendrá. Pero si es un investigador cultivado tendrá que resolver una cuestión crucial: ¿le alcanzará con recorrer una de las dos zonas, *individuar* o *globalizar*, o de las dos columnas, *explicar* y *comprender*, o tendrá que moverse necesariamente por estos cuatro componentes del cuadrado?

Según el itinerario que siga, podremos perfilar al autor en función de dos tipos antagónicos:

• El *positivista*, silvestre o cultivado, se concentra en la columna del *explicar*: pretende investigar sobre la única base de los datos empíricos, verificables, controlables. «Ver para creer» exige sin más el silvestre. Limitarse a lo empíricamente dado, evitar toda especulación, reclama el ilustrado, desechando por subjetiva y «no científica» a la columna del *comprender*.

• El *hermeneuta*—silvestre o ilustrado—destaca siempre la columna del *comprender*, en la que encuentra la clave interpretativa de todos los datos empíricos que acopie en la columna del *explicar*. Para ello, tiene que «ponerse en la piel» de los actores que investiga, imaginándose qué significados atribuye cada uno a la interacción: a sus acciones e intenciones y a las acciones e intenciones de los otros. No le alcanza lo empíricamente percibido, verificado y controlado: a partir del «ver», de la percepción y descripción de la realidad sensible, tiene que inferir, imaginar y sospechar aquello que, por ocurrir en la subjetividad de los otros, nunca conocerá directamente ni podrá por tanto verificar y controlar.

En el caso de las columnas, pues, la pregunta se radicaliza: explicar y comprender, ¿marcan una alternativa rígida, de modo que optar por una es excluir a la otra, o acaso se complementan entre sí? Puesto que la explicación causal exige una acumulación y procesamiento de datos que la comprensión por significados podría sustituir por un atractivo, incontrolable ejercicio de la imaginación y la sospecha ¿autores y lectores se inclinarán por el (aparentemente mucho más fácil) *comprender* a expensas del (duro, riguroso) *explicar*? Buena parte de columnistas y tertulianos de España inducen a pensar que esta, la más cómoda, es la postura dominante.

Contra esa posición, tenemos que reafirmar aquella necesaria y fortísima conexión existente entre la comprensión por los significados y la explicación causal de lo empíricamente observado. Max Weber le otorga tanta importancia que no vacila en incluirla en su propia definición de la Sociología como una ciencia que *interpretativamente* quiere com-

prender la acción social y *causalmente* quiere explicarla en su curso y en sus efectos. Otros, en cambio, pretenden contraponer comprensión y explicación, sobre todo aquellos positivistas que, defendiendo a la explicación, le niegan validez científica a la comprensión, pero este simplismo científicista está felizmente en crisis.

El itinerario cuadrangular nos recuerda asimismo que el autor no ha de limitarse a recorrer las zonas bajas de las dos columnas: comportamientos perceptibles e interacciones también han de ser explicadas y comprendidos en función de las dos zonas altas: las estructuras y el sistema de significados colectivos. Y de aquí emergen interrogantes ya clásicos de muy difícil respuesta:

• Las *estructuras del sistema*, ¿influyen irreversiblemente sobre los actores y sus acciones o pueden, por lo menos en parte, ser transformadas por ellos?

• El *sistema de significados colectivos*, ¿es necesariamente determinante de los significados individualmente asignados por cada actor? En caso de que los significados individuales entren en contradicción con los significados colectivos, ¿cómo se resuelve esta contradicción?

Todos somos hermeneutas, repito una vez más. Sin embargo, en función del texto que publica o emite, y de la manera de percibirse a sí mismo que inferimos de él, podemos perfilar al autor como *positivista* o como *hermeneuta*. Aunque no se identifique él mismo bajo una u otra denominación, nos conviene mantenerlas por la carga conceptual que tienen al entroncarlas con las respectivas corrientes de la teoría social. Según ignore o conozca esta corriente, podemos distinguir en cada tipo dos subtipos: el *silvestre* y el *cultivado*.

Cada tipo aparece entronizado como *modelo*—bajo otros nombres— por sistemas de saberes profesionales también diferenciados. El positivista—«profesional», «objetivo», «responsable»—, por el todavía dominante periodismo clásico norteamericano y sus seguidores; el hermeneuta «creativo», por corrientes

críticas como, entre otras, el así llamado «nuevo periodismo» que tuvo su auge en los 60.

- El modelo *positivista* canoniza el apego a lo empírico: «los hechos son sagrados, las opiniones son libres», por tanto hay que «contar sólo lo que ve»; sus valores supremos son la «objetividad», la «precisión»; su foco recae sobre los comportamientos y las declaraciones de los actores y sobre la explicación causal a partir de «datos» empíricos verificables.

- El modelo *hermeneuta* invita a contar lo que se ve, pero también lo que se imagina o se sospecha; combina el rigor con la creatividad, las observaciones con las inferencias; pone el foco en las interacciones y, por lo tanto, no sólo en los comportamientos sino también en las intenciones, los objetivos, los significados que los actores se atribuyen a sí mismos y atribuyen a los otros; reclama no sólo *explicar* sino también *comprender* (al modo de Dilthey y de Max Weber), «poniéndose en la piel de los actores», haciendo comparaciones e inferencias. Sólo así puede el periodista relatar o comentar las interacciones noticiables: interpretándolas.

Alcanza con analizarnos introspectivamente, o con comparar ambos modelos y –más a fondo– las corrientes teóricas correspondientes para darnos cuenta una vez más de que, en realidad, *todos* los actores sociales somos hermeneutas en todas y cada una de las interacciones que vivimos o conocemos, desde las más rutinarias a las más sorprendentes. También lo son los positivistas, aunque pretendan lo contrario. Dicho de otro modo: Todo actor social –y portanto, todo autor– es un hermeneuta, silvestre o cultivado, de sí mismo y de los otros; de lo que hacen o no hacen, lo que dicen o no dicen. Silvestres o cultivados, todos somos hermeneutas.

Ahora bien. Esta necesidad de la hermenéutica, ¿está generando acaso, en quienes la reconocen, una manera nueva de hacer periodismo? Desde hace tres décadas, el «nuevo periodismo» la reivindica como conquista suya. Rompe con la «objetividad» del modelo positivista para entronizar en su lugar a la literatura o, más precisamente, a una combinación de las técnicas del periodismo con las de la literatura. Todos los supuestos relatos objetivos de la

realidad –afirma– son en gran parte subjetivos. Si se acepta este enfoque, los positivistas también son subjetivos, pero a pesar suyo, sin darse cuenta, sin saberlo y por tanto sin reconocerlo; al mismo tiempo ni ellos ni los propios «nuevos periodistas» se agotan en la pura subjetividad: el positivista acumula datos verificables, el «nuevo periodista» también pero –a diferencia del positivista– los potencia al combinar periodismo y literatura.

Pero en la perspectiva del todavía llamado «nuevo periodismo» es como si el periodismo dotase de datos objetivos a la literatura y ésta les confiriera tensión narrativa, estilo y sentido. Periodismo y literatura se controlarían mutuamente. La liberación de los

cánones desembocaría entonces en la implantación de una disciplina –o, si se prefiere, transdisciplinar– nueva. Según Tom Wolfe, de lo que se trata es de dar toda la descripción objetiva añadiéndole algo que los lectores hasta ahora siempre han tenido que buscar en las novelas o los cuentos: la vida subjetiva de los personajes. Habría, gracias a esto, pero también a otros valiosos recursos movilizados por la literatura, un *plus* interpretativo, un *plus* de sentido.

Mediante la combinación de periodismo y literatura, ésta introduciría un componente de ficción en aquél; es decir, la categoría más

Esta necesidad de la hermenéutica, ¿está generando acaso, en quienes la reconocen, una manera nueva de hacer periodismo? Desde hace tres décadas, el «nuevo periodismo» la reivindica como conquista suya. Rompe con la «objetividad» del modelo positivista para entronizar en su lugar a la literatura.

contradictoria con el canon supremo de la «objetividad» positivista. El «nuevo periodismo» traería así, según Hunter Thompson, «un estilo de informar que se basa en la idea de William Faulkner de que la mejor ficción es mucho más verdadera que cualquier tipo de periodismo –algo que el mejor periodismo siempre ha sabido–. Lo cual no quiere decir que la ficción sea necesariamente ‘más verdadera’ que el periodismo –o viceversa– sino que ambos, ‘ficción’ y ‘periodismo’ son categorías artificiales y, que ambas formas, en su mejor nivel, son solo dos medios diferentes para llegar al mismo fin».

La ficción literaria convocó a los «nuevos periodistas» y a muchos otros antes que ellos hicieran eclosión en los sesenta; y seguirá convocando a otros profesionales de los medios porque muchos encuentran en ella, cuando está bien articulada con los datos empíricamente observables y verificables, esa *imaginación hermenéutica* sin la cual ninguna acción humana sería comprendida. En estos casos, no estaríamos ante «textos de ficción» o «literatura de ficción» sino ante textos periodísticos de cualquier tipo y género que incluirían zonas o dimensiones de ficción en tanto que exploraciones imaginadas, no verificables, de la subjetividad de los actores.

2. La doble hermenéutica

Pero la hermenéutica de los autores de relatos periodísticos, ¿ha de pasar necesariamente por la literatura? Si aceptamos acriticamente las proposiciones del «nuevo periodismo», la respuesta es sí, sin duda. Si recordamos la cita de Faulkner, éste sí resuena aún más fuerte. Pero si buscamos respuesta en otro campo, el de la teoría social, Anthony Giddens, Martin Hollis y tantos otros ya nos han sugerido otros caminos con sus referencias a una *doble hermenéutica*.

La sociología –nos dice Giddens (1976)– se ocupa de un universo que ya está constituido dentro de marcos de significado por los actores sociales mismos, y los reinterpreta, dentro de sus propios esquemas teóricos. Las relaciones

sujeto-sujeto con un mundo pre-interpretado indican que los significados desarrollados por los sujetos activos entran en la producción real de ese mundo. La comprensión de la conducta humana –afirma Giddens– es un objeto compartido por la sociología y por las Artes, entre las cuales reaparece, pues, la Literatura.

La Sociología y –añado– las otras Ciencias Sociales abren, así, múltiples vías al hermeneuta cultivado. Las Artes también. La Literatura deja de ser «el» camino para convertirse en uno de los caminos posibles, entre las artes, para comprender a los actores de la interacción noticiable. Los periodistas (de manera similar a los historiadores) podrían ser objeto entonces de una segunda tipificación según orienten hacia las Ciencias Sociales o hacia la Literatura sus maneras de comprender a los actores y de realizar sus trabajos. Encontraríamos así dos tipos primordiales de autores: el periodista-científico social y el periodista-artista.

La interpretación de las interacciones noticiables, la construcción de los temas y los textos correspondientes, la configuración de los temarios serán muy diferentes según cuál de estos dos tipos predomine. La *imaginación sociológica* (o psicológica o económica o sociolingüística...) descubre horizontes que la *imaginación artística* (literaria, o plástica, o musical...) ignora. El periodista-científico social será capaz de realizar su faena en referencia constante no sólo a ciertas ideas o a una ideología sino a la teoría que las encuadra y que encauza también sus opciones metodológicas. El periodista-artista buscará «la» idea o la imagen brillante, dando la espalda a la teoría y los métodos para lanzarse a la realización de ejercicios de estilo, de audacias expresivas. El periodista-científico social hará preguntas a la realidad que el lector común nunca plantearía, y actuando así agiganta las posibilidades creativas de su profesión. El periodista-artista repite muchas veces las preguntas del lector común pero dotándolas de brillos verbales o icónicos que el lector común no puede desplegar. El periodista-científico social puede asumir perfectamente cualquier rol profesional. El

periodista-artista, en cambio, tiene un espacio restringido a determinados géneros: chirriaría como redactor de noticias o de editoriales, pero brilla en reportajes, columnas y artículos.

La Educación en Medios puede extraer múltiples aplicaciones de la concepción de la *doble hermenéutica*. Interpretamos interacciones de actores sociales que a su vez ya han interpretado, cada uno a su manera, esas interacciones. Los interpretamos y somos interpretados por ellos mismos. Ahora bien: ¿qué hace cada hermeneuta—lector, autor—con las interpretaciones de aquellos que están interpretando?

Giddens (1976) destaca la importancia del «lenguaje común» en la constitución de la interacción como medio de la descripción (caracterización) de los actos y como medio de comunicación entre los actores. Y presenta al *comprender* como mucho más que un método especial para acceder al mundo social propio de los científicos sociales: como nada menos que la condición ontológica de la sociedad humana tal como ella es producida y reproducida por sus miembros. Así entendida, la necesidad de comprender no se limita a autores y lectores de textos mediáticos, implica a todos los actores sociales en toda interacción.

El autor periodista que desempeña el rol de informador no es, pues, el primer intérprete de la interacción noticable que será relato informativo. La *cadena de la noticia* que empieza por esa interacción y termina en cada lector (Schulz, 1995) recorre en realidad cinco instancias interpretativas a lo largo de las cuales van cambiando los hermeneutas:

- La *primera instancia interpretativa* la configuran los actores participantes en la interacción noticable. El actor Alfa asigna

significados a su propio comportamiento intencional y al del actor Beta con el que está en interacción. El actor Beta hace otro tanto respecto de sí mismo y de Alfa. Cada uno interpreta las interpretaciones del otro, y a la inversa. Tratándose de una interacción de conflicto, estalla ya aquí una contradicción entre ambas interpretaciones, un conflicto entre hermeneutas.

- La *segunda instancia interpretativa* corresponde a las fuentes que informan sobre esa interacción. Como cada actor y cada fuente

disponen de su propio repertorio de datos y de significados y cada uno puede asignar libremente los significados a su manera, se multiplican en estas dos primeras instancias las posibilidades de que las interpretaciones sean diferentes e incluso contradictorias: diferencias y contradicciones entre actores, entre fuentes, entre actores y fuentes.

- La *tercera instancia interpretativa* es abierta por los autores de los relatos informativos referidos a esa interacción noticable. Para ello, cada informador tiene que conocer como mínimo las interpretaciones hechas en la segunda instancia por las fuentes; en ocasiones, conoce también interpretaciones hechas en la primera por los actores de la interacción noticable, sea porque

llega a comunicarse directamente con ellos, sea porque las interpretaciones de ellos han sido recogidas y reproducidas por las fuentes. El autor puede hacer suya a cualquiera de estas interpretaciones de las instancias previas o bien proponer una, nueva, producida por él mismo, siempre que ella sea idéntica o similar a la que proponen los otros autores de los restantes relatos informativos. Cuando se trata de «informar» mediante varios relatos —recorde-

La Educación en Medios puede extraer múltiples aplicaciones de la concepción de la doble hermenéutica. Interpretamos interacciones de actores sociales que a su vez ya han interpretado, cada uno a su manera, esas interacciones. Los interpretamos y somos interpretados por ellos mismos.

mos–, el medio les exige una línea interpretativa común, como señal de «equilibrio en la información».

• *Lacuarta instancia interpretativa* es abierta por el o los autores de los textos argumentativos que analizan y opinan sobre la interacción noticable relatada. Cada texto argumentativo puede acoger alguna de las interpretaciones dadas en las instancias precedentes o bien dar una interpretación nueva. Cuando hay más de un autor y texto argumentativo, puede que las interpretaciones difieran o incluso se opongan. Cuando se trata de «opinar» mediante varios comentarios –recordemos una vez más–, el medio les permite e incluso les estimula la diferencia y la oposición en las interpretaciones, como señal de «pluralismo en la opinión».

• *La quinta instancia interpretativa* es la nuestra, la de nosotros, los lectores. Cada lector decide libremente cómo interpreta la interacción que le ha sido interpretada por las instancias precedentes, optando por una de ellas o proponiendo una nueva, la suya. Si entramos nosotros mismos en una interacción de conflicto, si confrontamos nuestras interpretaciones y lo hacemos de manera reflexiva, crítica, responsable, haremos nuevos avances en nuestra siempre abierta Educación en Medios.

Glosando a la ya evocada concepción que Max Weber propone de la sociología, afirmo que la mejor comunicación periodística posible es aquella que *interpretativamente* busca comprender la interacción social y *causalmente* la explica en su curso y en sus efectos. Por eso, encuentro al mejor tipo de autor y de lector en

aquél que es un hermeneuta cultivado en Ciencias Sociales y, también, en las Artes, es decir, capaz de ejercitar con pareja destreza la imaginación sociológica y la imaginación estética, igualmente dotado para la precisión del investigador y la expresividad del artista.

Referencias

- BORRAT, H. (1989): *El periódico, actor político*. Barcelona, Gustavo Gili.
- BORRAT, H. (1993): *Fer Europa*. Barcelona, Centre d' Investigació de la Comunicació, Generalitat de Catalunya.
- BORRAT, H. (1996): «Las relaciones transparencia-secreto y otros desequilibrios», en *Tripode*, 1. 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 Communication*. 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. y STACKS, D. (Eds.) (1996): *An Integrated Approach to Communication Theory and Research*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- SCHULZ, W. (1995): «Nachricht», en NOELLE-NEUMANN, E.; SCHULZ, W. y WILKE, J. (Eds.) (1995): *Publizistik*. Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag.

• **Héctor Borrat** es profesor en la Facultat de Ciències de la Comunicació Blanquerna de la Universitat Ramon Llull de Barcelona.

Tecnologías avanzadas: nuevos retos de comunicación para los mayores

.....

Francisco Pavón Rabasco
Cádiz

Los mayores del siglo XXI tienen planteados nuevos retos que obligan a dar, por parte de todos, nuevas respuestas. Se impone una búsqueda de ideas que puedan realmente llevarse a la práctica y ayuden a conseguir una mayor calidad de vida. Las tecnologías digitales tienen un papel preponderante en la vida cotidiana y no sólo nos ofrecen todo tipo de información o formación sino que nos sirven para comunicarnos con los demás. Presentamos algunas iniciativas para poner en contacto a los que ya peinan canas con las nuevas tecnologías.

Las nuevas tecnologías, por su aptitud para facilitar la comunicación, deben hacerse más humanas. En esto puede radicar uno de los mayores atractivos de las mismas para las personas mayores. Pero, ¿son hoy en día usadas por este colectivo? Existen demasiadas evidencias para afirmar que la utilización de estas tecnologías avanzadas de la información y comunicación (cd-rom, televisión por cable, comunicaciones vía satélite, Internet...) no están al alcance de la totalidad de la población del Planeta (y aunque hay conectados a Internet 179 millones de ordenadores, siguen existiendo «info-ricos e info-pobres»), ni tan siquiera por la inmensa mayoría de la ciudadanía occidental, no digamos de los jubilados. Para tener acceso a esta cultura digitalizada, es necesario contar con un nivel económico que lo permita

y poseer los conocimientos adecuados para comprenderlas y manejarlas.

Las personas mayores pueden contar con los dos requisitos expuestos. Primero, constituyen un amplio sector desde el punto de vista cuantitativo (siete millones en España; mil millones en el mundo), desde un punto de vista político (por su inmensa capacidad de voto), económico (porque tiene un considerable poderío en bienes, cuentas corrientes, contribución al erario...), es un tremendo capital humano del que dispone nuestra sociedad (por sus conocimientos y experiencias), y sin embargo es un grupo marginal, excluido. En realidad ellos podrían comprar los equipos necesarios si se les convence de sus posibilidades para la comunicación y se les enseña su manejo y aunque somos conscientes de que a cierta edad,

la tecnología, las novedades y los cambios generan incertidumbres, porque alteran los hábitos y estructuras mentales, también defendemos que para la adaptación a la vida es imprescindible un aprendizaje continuo (Pavón, 1998). «Me da reparo tocar las cosas (se refiere a las funciones de televisión, vídeo, etc.) porque me da miedo. Mis nietos cuando vienen me dicen para qué sirven las cosas, pero yo les digo que se estén quietos, por miedo a que las rompan» (María, 71 años).

1. ¿Por qué los mayores han de sentirse integrados en la sociedad?

En el momento presente vivimos rodeados de nuevas tecnologías en la que se denomina sociedad de la información. 1999 fue considerado el año internacional de las personas mayores con el lema «una sociedad para todas las edades» y consideramos que un acercamiento hacia las tecnologías puede suponer una ayuda para la mayor integración.

Pensamos que el mayor tiene derecho a participar en la sociedad y que sólo puede dejar de ser un marginado precisamente gracias a su actividad (García Mínguez y Sánchez García, 1998). Deben exigir el derecho que les asiste a mantener la vida activa de acuerdo con las capacidades de su edad. Creemos que la jubilación es un derecho, no una obligación, incluso en las fechas presentes se plantea por parte del gobierno de nuestra nación la posibilidad de que ese paso no sea obligado y repentino, sino que pueda ser escalonado e incorporando, a veces, tiempos parciales.

Nos parece interesante que los egresados en el mundo laboral y el negocio y para los ingresados en el mundo del ocio crear e imaginar una nueva iniciación a esa realidad nueva, para que no lo hagan desorientados ni deprimidos, para que encuentren un sentido personal a su vida anterior y para el futuro que les queda, para que se entreguen apasionadamente a vivir esta etapa de su vida acompañados y con la sensación de tener una misión que cumplir. Es un momento crítico de la vida, un momento vital de (re)conversión y, aunque en nuestra

civilización del bienestar quedan cubiertas más o menos las necesidades básicas, los valores superiores, el prestigio, la autoridad, el reconocimiento, etc. quedan relegadas.

Creemos que en ese trance de la jubilación, en medio de ese desengaño que se sufre, hay que hacer algo para la inclusión social del mayor. Hay que reorientarlo de forma quizás radical. Necesita encontrarse dentro de esa nueva forma, de ese nuevo estilo de vida al que se le empuja; hay que reinicializarlo para el arte de vivir como jubilado.

Debe haber iniciativas comunitarias que les proporcionen a los mayores seguridad emotiva si se sienten desvinculados, hay que fomentar su auto-aceptación, sacar de cada persona sus potencialidades y capacidades. Hacerles ver que tienen mucho que aportar y dar. ¿Y qué granito de arena pueden aportar las llamadas nuevas tecnologías de la información y comunicación?

2. Cómo mejorar la comunicación con las nuevas tecnologías

Estamos acostumbrados a escenarios reales para la expresión. No hay nada como vivir una atmósfera de amistad, ayuda mutua, voluntariado y comunicación cálida y presencial. Pero también es cierto que hay usos de las nuevas tecnologías que son muy válidos para desarrollar la comunicación. No olvidemos que en el pasado, la carta fue el género literario de la guía de espíritus por excelencia (Séneca, Epicuro y San Pablo, por poner tres ejemplos, lo usaron), rodeemos el *e-mail* de esa misma expectación que tenían las cartas hasta hace poco y en otros sentidos el *e-mail* le ganará a la carta en frescura, inmediatez de la interacción, falta de pereza para replicar... Quizás no tengamos en nuestros ambientes las personas adecuadas con las que entendernos plenamente, pero con el *e-mail* podremos compartir nuestras aficiones, por muy específicas que sean, con el mundo entero.

Pronto tendremos tal volumen de mensajes que necesitaremos acudir a las recomendaciones de organización que nos sugiere Barto-

lomé (1999). «Qué puedo decir sobre el correo electrónico: es maravilloso». ¿Por qué? Creo que la principal ventaja es que nos permite una comunicación muy rápida. Nos acostamos con tristeza, pero con la esperanza de que a la mañana siguiente, sin necesidad de salir de casa, recibiremos respuesta de ese amigo/a que te llenará de aliento y apoyo» (Elsa, 65 años). Quizás personas como Elsa puedan convencer a otras muchas de que gracias al ordenador pueden mantener sus relaciones a distancia con mayor constancia y a mejor precio, que la carta es sustituible (al menos para usos prácticos, no sentimentales) por el correo electrónico y de que provoca respuestas inmediatas. Pero no sólo se pueden mantener mejores y más permanentes relaciones con parientes, amigos, proveedores y bancos, sino que permite ampliar las relaciones sin limitaciones de espacio, ni siquiera de idioma. Un traductor simultáneo te permite descifrar al instante la carta que te mande un alemán/a, que comparta contigo los mismos intereses. Una persona con dificultades de movilidad puede seguir un aprendizaje y sentirse acompañada por sus colegas. Se puede recibir y dar orientación a los problemas personales: problemas de falta o búsqueda de sentido, problemas de relación, necesidades de orientación. Gracias a las nuevas tecnologías se puede recibir ayuda casi instantánea de tipo médico de urgencia a domicilio.

No vamos a detenernos en este artículo en las posibilidades de búsqueda de información con estas tecnologías digitales, pero son muchas (Pavón, 1998). Una persona mayor puede vivir en un pueblo sin privarse de la mejor información, se puede conocer a través de la página web del 061 cómo actuar ante las situa-

ciones de emergencia sanitaria más habituales, conocer más de las materias que pueden llenar nuestra actividad y la vida de los jubilados: Filosofía, Historia, la Historia de la Religión, Literatura...

3. ¿Qué formación se oferta en nuevas tecnologías para mayores?

¿Qué recursos tecnológicos utilizan nuestros mayores? Estamos realizando un trabajo que pronto dará sus resultados en el que se trata de conocer qué tipos de equipos manejan y qué

actitud presentan para el aprendizaje y manejo de otros nuevos. Recogemos información sobre los aparatos de que disponen en sus hogares o centros de asistencia, tales como vídeos, ordenadores, teléfonos móviles, máquinas fotográficas etc. Así como el uso que habitualmente le prestan, con el fin de detectar la animosidad que presentan ante los mismos.

¿Qué estrategias de motivación y aprendizaje utilizar?, ¿dónde puede una persona mayor obtener la formación necesaria para ser un usuario de las nuevas tecnologías? En la actualidad esta formación se puede abordar a través de la autoformación o en los lugares que habitualmente visitan los mayores: hogar del jubilado o universidades de la expe-

riencia, aunque por el momento acudan en un porcentaje excesivamente minoritario.

¿Por dónde empezar y a qué dar más relevancia? Los mayores deben reflexionar sobre los aspectos de docencia, creatividad, investigación y orientación personal que necesitan o quieren. Deben retroalimentar con su evaluación la programación. Ellos han de expresar sus demandas e insatisfacciones. Nadie mejor que ellos para proponer las soluciones más

Las actividades con los medios pueden servir para fomentar la creatividad, practicar la escritura, mejorar la sociabilidad, ejercitar la memoria y la mente. Mejorar la comunicación interpersonal y complementar los conocimientos no realizados por falta de tiempo, mientras se ha estado entregado a la profesión.

adecuadas. Por todo lo expuesto hasta ahora, nos aventuramos a proponer un curso que partiendo de tecnologías más básicas, se vaya desarrollando hacia las digitalizadas.

4. Curso «Utilización de las nuevas tecnologías por personas mayores»

Los actuales esfuerzos que las Universidades están realizando para integrar a las personas mayores, a través fundamentalmente de sus Aulas de la Experiencia, nos animan a reflexionar sobre cómo montar un proyecto de curso de formación para mayores, con las nuevas tecnologías en general y las redes en particular. Siendo conscientes de que la tecnología por sí misma no es creadora de procesos comunicativos, sino que precisan de otro tipo de elementos o acciones que las complementen y den sentido (Cabero y otros, 1999). «Antes de los cursos no sabía nada de nada. Ahora ya le he perdido el miedo» (Jesús, 73 años).

Algunos principios que pensamos tener muy en cuenta serían:

- Que la motivación general sobre el mismo es algo clave a la hora del éxito de la actividad, así como la edad y el momento mental de dicho ser, pues siempre la educación se debe acompañar a la evolución física de nuestro cerebro.

- En la mayoría de los casos los humanos nos movemos por intereses y razones que no coinciden para todos a la misma edad y situación. Aunque es cierto que la experiencia nos dice que es imprescindible un algo que despierte nuestro intelecto para que se produzca aprendizaje.

- Los pensamientos, ideas, inquietudes e intereses de esas personas, serán nuestro punto de arranque que nos servirá de base para colocar los cimientos de lo que pretendemos factible «emocionar y enseñar a las personas mayores con las nuevas tecnologías».

4.1. Actividades con imágenes fijas

Aunque terminaremos trabajando con ordenadores e Internet, pensamos que el comienzo ha de ser una aproximación a tecnologías más sencillas y concretas que nos permitan ir ganando confianza.

- Recreación de la memoria histórica de un pueblo a través de la fotografía. Utilizaremos fotografías antiguas que nos puedan suministrar, nadie mejor que los propios alumnos para tratar de reconstruir la historia de los últimos años de ese pueblo. Todo esto permite además la recuperación de la propia identidad. La autobiografía y la memoria del pasado vivido. Pretendemos la reconstrucción de lo que constituye las representaciones, las obsesiones y proyectos que existan en poblaciones donde el papel de actor recae sobre las personas de la edad provecta.

El resultado será dar a conocer mediante una proyección o exposición en primer lugar el material elaborado para posteriormente reclasificarlo en vista a la custodia en archivo, su publicación y/o su conservación en cd-rom. Nuestros informantes, que serán las propias personas mayores que participen en la actividad, apoyándose en esos soportes, expondrán con más facilidad los recuerdos del pasado al convertirse en guías y acompañantes del discurrir de la mente (Pavón, Ruiz y Castellanos, 1998). Toda esta experiencia de búsqueda acarrea consigo elementos de interacción, participación, relación con otras generaciones, aumento de la autoestima, pues nuestras aportaciones pasan a formar parte de un documento concreto que aumenta el conocimiento sobre nuestro pueblo o ciudad.

4.2. Posibles usos del vídeo

Podríamos aplicar técnicas como la microenseñanza que, tras sufrir las adaptaciones necesarias, servirían para favorecer la capacidad de expresión y diálogo de las personas mayores. El vídeo puede jugar un papel a la par que lúdico, de auto-observación, diagnóstico y de estudio de situaciones desde un punto de vista más sistemático y científico.

Actividades de descripción y narración:

- Conociéndonos: Esta actividad podría tener como objetivo prioritario el lograr un conocimiento más objetivo y real de nosotros mismos. Los componentes del grupo se describen contando historias de vida: orígenes, edad,

cómo se vivía entonces, lo que han cambiado los tiempos... Para este objetivo se puede aprovechar, como comentábamos en el apartado anterior, el material fotográfico de que disponga cada uno. Si son diapositivas, se pueden proyectar ante todos y permitir que los comentarios y aportaciones del grupo estén referidas a una misma imagen.

- Describir el mundo tal como lo ven ellos. El soporte fotográfico, vídeos, trozos de película, etc. serán los iniciadores de comentarios y análisis, de situaciones de relaciones humanas, que se dejen interpretar de distintas maneras. Un ejercicio de crítica constructiva en el sentido de que servirá para ajustar nuestros referentes al modo en que los demás ven la realidad. Muy interesante en este apartado sería la utilización del trabajo de Correa, Guzmán y Aguaded (2000).

- Expresar sensaciones subjetivas. Con una cámara en un lugar del recinto donde no afecte para nada el desarrollo de la sesión, se puede plantear como un juego o usar algún procedimiento de adivinanza, para dar pie a contar alguna situación similar a la que ellos puedan estar pasando.

- Describiendo grupos ideológicos: políticos, religiosos, etc. Sobre todo si las situaciones se van complicando: ¿se puede ser comunista y católico?...

- Situaciones de conflicto por no entenderse bien. Estas secuencias pueden ser recogidas de películas y se les proyectan por si se identifican con alguna de ellas.

- Que nos relaten un episodio curioso de sus vidas. En este ejercicio de acercamiento a los medios audiovisuales, se facilita la capacidad de expresión, comunicación y relación. Otra modalidad de la sesión podría hacerse con

el relato de un momento simpático o doloroso...

- Ir contándose un suceso de boca en boca, para ver cómo se deforma. La influencia de los rumores suele hacer mucho daño, especialmente en pueblos muy pequeños. Este ejercicio nos permite apreciar cómo evoluciona una idea cuando se transmite de una a otra persona.

- Cambios de rol. Después de ver una película, se les pide que se pongan de parte de uno de los personajes. Irles cambiando de actuante hasta que desarrollen todos los papeles posibles.

Tareas de argumentación, tertulia y diálogo:

Presentar un tema de debate en el que se dé un dilema moral, un caso dudoso de tipo laboral, un caso de reinserción de un toxicómano, cualquier otro tipo de situación que no tenga una sola solución.

- Presentar una situación de negociación. Por ejemplo, de tipo familiar, intergeneracional, de relación con vecinos. Se puede buscar en base a una película que sea estimulante.

Ejercitar normas y actitudes que favorecen el diálogo y la flexibilidad de ideas. Se puede tomar un tópico cualquiera, como el de que los tiempos cambian: «Si yo fue-

ra joven hoy día me lo montaría...». Todo ello permite: acostumbrarse a usar su turno de palabra, a presentarse a sí mismo y adoptar papeles dentro del debate, posicionándose.

Entrevistas ante los medios: cómo exponer. Ahora se trata de darles la oportunidad de que expongan sus conocimientos profesionales o aficiones, de manera que se sientan en ese campo como expertos. Incluso se puede hacer que la exposición la hagan ante públicos diferentes para que se adapten a receptores diferentes: de otra edad, no tan motivados... Posible-

Los mayores deben reflexionar sobre los aspectos de docencia, creatividad, investigación y orientación personal con nuevas tecnologías que necesitan o quieren... Ellos han de expresar sus demandas e insatisfacciones. Nadie mejor que ellos para proponer las soluciones más adecuadas.

mente al familiarizarnos con grabaciones y reproducciones en audio y vídeo los estamos preparando para participar en los medios locales: televisión, radio, etc.

4.3. En la Red

En todo el mundo se están celebrando seminarios sobre temas como educación de las personas mayores en Internet y son muchas las Universidades de la Experiencia extranjeras que tienen página web en la Red.

Un caso concreto es la «Red Senior» que se define como no lucrativa y capaz de proporcionar a los adultos mayores de 50 años un acceso y una educación sobre ordenadores e Internet, para ensalzar sus vidas y capacitarlos para compartir su conocimiento y sabiduría (<http://www.-seniornet.org/>). «Esta Red Senior está basada en el concepto de que las personas mayores no sientan antipatía a la hora de utilizar nuevas tecnologías, y hacerlos conscientes de que una vez que tengan acceso a las nuevas herramientas y al conocimiento de cómo usarlas, descubrir que la tecnología puede enriquecer sus vidas» (The Washington Post).

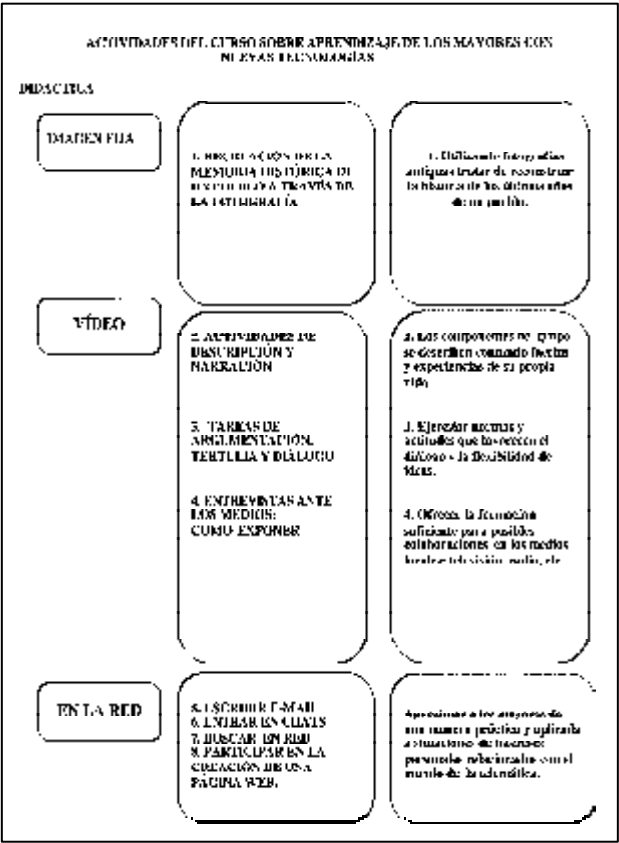
Otro ejemplo del interés de este tema lo manifiesta la AIUTA (Asociación Internacional de las Universidades de la Tercera Edad) organizando su XX congreso con el lema «El impacto de las nuevas tecnología en las personas ma-

yores» que se celebrará en Quebec (Canadá) en este año 2000. Hemos dejado para el final las tareas relacionadas con el ordenador conectado a otros equipos aunque no hemos querido entrar en detalles que pueden consultar en trabajos como el de Marquès (1998), limitándonos aquí a posibilidades más concretas:

- Escribir correos electrónicos a nietos, hijos, familiares y amigos que se encuentren lejos. El *e-mail* constituye el sistema básico y rápido de comunicación en Internet, siendo muy fácil enviar y recibir mensajes; basta con saber la dirección del destinatario (por ejemplo: la dirección del autor de este artículo: <francisco.pavon@uca.es>) y disponer de un programa de gestión mediante el cual escribir el mensaje y enviarlo a la red (De la Cruz y Pavón, 1998).
- Chatear permite que dos o más personas puedan comunicarse por escrito en tiempo real independientemente del lugar geográfico en el

que se encuentren. Los usuarios de cualquier edad, nacionalidad o raza, comparten una especie de pizarra común donde aparecen todos los mensajes que van escribiendo, es decir, que en el mismo instante en que nosotros escribimos un texto lo reciben las otras personas. Podríamos proponer entrar en *chats* conocidos y que traten temas de nuestro interés, o crear nuestro propios *chats*, convirtiéndonos en moderadores de los mismos.

- Buscar in-



formación en Internet. Noticias, acontecimientos, diarios digitales, páginas web de «abuelos cibernautas» un interesante modo de utilizar el tiempo: <<http://www.ugr.es/~continua/mayores/frame.htm>> <http://www.redmayores.net/indice.htm>>.

- Subscribirnos a listas de distribución. Si nos interesa recibir diariamente mensajes de correo que estén relacionados con un tema de nuestro interés. Ya sea sobre psicología, divulgación de los conocimientos médicos, el medio ambiente o el patrimonio artístico y etnológico, historia... Es tan fácil como enviar un *e-mail* con nuestros datos. Como ejemplo, damos un buscador de listas: <http://www.neosoft.com/internet/paml/>.

- Participar en la creación de una página web. Ya que los mayores son portadores de una gran riqueza de conocimiento especialmente a lo que al pasado de nuestro pueblo se refiere, sugerimos que en colaboración con otras personas del mismo, nos animemos a elaborar lo que será la pizarra que al mundo entero hable del pueblo donde vivimos o nacimos.

Todas estas actividades, creemos que pueden servir para fomentar la creatividad, practicar la escritura, mejorar la sociabilidad, ejercitar la memoria y la mente. Mejorar la comuni-

cación interpersonal y complementar los conocimientos no realizados por falta de tiempo, mientras se ha estado entregado a la profesión.

Referencias

- BARTOLOMÉ A.R. (1999): *Nuevas tecnologías en el aula: guía de supervivencia*. Barcelona, Graó.
- CORREA, R.; GUZMÁN M. y AGUADED, J.I. (2000): *La mujer invisible. Una lectura disidente de los mensajes publicitarios*. Huelva, Grupo Comunicar.
- CABERO, J. y OTROS (1999): *Medios audiovisuales y nuevas tecnologías para la formación en el siglo XXI*. Murcia, Edutec/Diego Marín.
- DE LA CRUZ, G. y PAVÓN, F. (1998): «La comunicación a través del correo electrónico en el ámbito de la educación», en PÉREZ, R. (Coord.): *Educación y Tecnologías de la Comunicación*. Oviedo, Universidad de Oviedo; 357-361.
- GARCÍA MÍNGUEZ, J. y SÁNCHEZ GARCÍA, A. (1998): *Un modelo de educación en los mayores: la interactividad*. Madrid, Dykinson.
- MARQUÈS, P. (1998): «Usos educativos de Internet. ¿La revolución en la enseñanza?», documento en <http://www.xtec.es/~pmarques/tecnoedu.htm> (14-12-99).
- PAVÓN, F. (1998): «Educación en y con las nuevas tecnologías a lo largo de la vida», en BEAS, M.G.; MÍNGUEZ J. y OTROS (Coords.): *Atención a los espacios y tiempos extraescolares*. Granada, Grupo Editorial Universitario; 261-266.
- PAVÓN, F.; RUIZ, A. y CASTELLANOS, A. (1998): «Educación de los mayores y nuevas tecnologías. Un proyecto de historia viva», en MÍNGUEZ, J. (Ed.): *I Jornadas sobre personas mayores y educadores sociales*. Granada, Grupo Editorial Universitario; 201-211.

• **Francisco Pavón Rabasco** es profesor de Nuevas Tecnologías en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Correo electrónico: francisco.pavon@uca.es

FORGES



© Forges para El País, 15 DE ABRIL DE 2000

La alfabetización audiovisual a través de la educación con el cine

Víctor Amar
Cádiz

En este trabajo se presentan algunas de las nociones más elementales del lenguaje audiovisual del cine. Desde la planificación, hasta el propio lenguaje del cine con sus movimientos de cámara, encuadres, composiciones, además de la proxémica, la luz y el color, o lo concerniente al apartado perceptivo, entre otros aspectos. A la postre, se trata de un ejercicio con el que se pretende aclarar aspectos relacionados con el discurso audiovisual y, por consiguiente, su posible utilización en el aula, ayudando a su decodificación y a interpretar este lenguaje tan extendido entre el profesorado y el alumnado.

*«Pero la realidad es que, en nuestra era de cultura, a todos les conviene ver cine, como a todos les conviene leer. La película está ya incorporada a la cultura. Los libros educan y las películas educan, y libros sin películas no darán el humanismo de nuestro siglo. Pero así como hay que aprender a leer, así también hay que aprender a ver cine. Y si leer no es deletrear, ver cine no es mirar a la pantalla durante una proyección»
(Staehlin, 1960: 10-11).*

1. Del por qué. Unas líneas introductorias

En la segunda mitad del siglo XIX el escritor francés Théophile Gautier en su *Historia del arte dramático* hizo pública una frase que podríamos resumir, a modo de pensamiento: «Ha llegado el tiempo de los espectáculos oculares». De esta forma, el pensador galo atisbó

lúcidamente un nuevo período de la historia de la comunicación.

Prácticamente, en todas las partes del mundo el día 28 de diciembre de 1995 se recordó, o bien, se celebró el primer centenario de la primera proyección pública del cinematógrafo de los hermanos Lumière. A raíz de este invento la Humanidad contó con otra manera más para comunicar sus emociones. El tiempo se encargó de que éste madurara y desarrollara su propio lenguaje, a la vez que lo dotó de una identidad singular. Aquel artilugio de ferias, que congregaba principalmente a mujeres y niños, se determinó en llamar el «cine» y ha llegado a convertirse en la síntesis de las artes¹. Para muchos se trata del séptimo arte.

De los diversos elementos que hacen del cine un arte –también un medio de comunica-

ción— diferente y, sobre todo, contemporáneo..., nos inclinaríamos por resaltar, de manera muy especial, dos: el concepto de *tekhné* y la producción, distribución y exhibición, desarrolladas por la industria del cine en relación con la comercialización del producto filmográfico.

A propósito de la incorporación desde prácticamente sus orígenes de la *tekhné* al cine, ésta ha desarrollado una sutil simbiosis, sin apenas parangón en la historia de la Humanidad. Es decir, a partir de este momento conviven de manera muy especial cine y tecnología, inclusive existiendo una relación entre producción y calidad. Asimismo, el aparato mercantil que envuelve al fenómeno fílmico da pie para comentar lo que aparentemente puede parecer un simple dato anecdótico, ya que una de las tres principales industrias de los Estados Unidos (país que tiene la mayor producción de filmes) la constituye el cine: «A este planteamiento inicial cabría aunarle otra idea más, como podría ser la de industria, para establecer la conclusión de que el cine es un arte que tiene presente a las artes, la industria (producto mercantil), además de los conocimientos tecnológicos, sin olvidar el apartado sociológico, antropológico... aunque, a veces, los conceptos se invierten y, por tanto, los resultados varían»².

2. Del cómo. Algunas nociones cinematográficas

En relación con la planificación —entendamos el plano como la unidad fílmica y la planificación el ejercicio de cortar la realidad que se filma en planos—, ésta juega un papel fundamental en lo concerniente a lo narrativo y dramático del relato fílmico, existiendo planos abiertos, medios y cerrados.

Los planos abiertos, o también llamados lejanos —plano general (PG), plano entero o conjunto (PE o PC)— mantienen una importante capacidad descriptiva; no obstante, sin singularizar en exceso a la figura humana; ahora bien, es muy útil para contextualizar, para interaccionar, al protagonista y su entorno. Si

buscáramos un símil literario se correspondería con el dónde.

Los planos medios —plano americano (PA), planos medios: largo y corto (PM)— poseen una considerable capacidad narrativa, para centrar la acción y la atención/selección tanto del sujeto como del objeto. Además, su contenido estético y sus características como referente gestual lo convierten en el plano cinematográfico por excelencia. Estos planos cuentan en su haber con una gran capacidad para hacer evolucionar el relato, ya que se tilda la acción (reconociendo a cada uno de los personajes, incluyéndose el plano americano o de 3/4) y los diálogos (existiendo la posibilidad de hacer menor la escala, o sea con la variante de los planos medios). Si continuáramos con el símil literario estaríamos refiriéndonos al quién.

Los de una escala menor, también llamados planos cortos o cercanos —primer plano (PP), primerísimo primer plano (PPP), plano detalle (PD)— ponen de relieve ciertas características que a simple vista pasan desapercibidas por el espectador. Con éstos, el film adquiere una intensidad mayor desde el punto de vista dramático, potenciando y adjetivando al personaje, haciendo hincapié en su expresión. Además de jugar de una manera muy especial con las emociones y sentimientos del público, pues el espectador (narratorio) ve el rostro del actor que ocupa toda la pantalla, accede al protagonista a través del gesto y la mirada de éste. Estos planos acostumbra reservarse para ocasiones de intensidad dramática. Estamos ante el qué o el cómo de la acción. En este sentido, este aspecto sería de gran relevancia para establecer una sutil diferencia entre cine y teatro, ya que en las artes escénicas tenemos una composición genérica de la representación, mientras que en cine, a través del primer plano, conseguimos un acercamiento al entorno íntimo o íntimo-privado de los protagonistas.

Asimismo, la planificación también posee un referente espacial de suma importancia, es decir, en función de la proxémica (estudio de las zonas). Existe una correspondencia entre la zona pública (de más de 3'6 metros) y la utiliza-

ción de los planos abiertos. Entre las zonas sociales (de 1'23 metros a 3'6 metros) y personales (de 46 centímetros a 1'22 metros) con el uso de los planos medios. Y, por último, entre las zonas íntimas (de 15 centímetros a 45 centímetros) e íntimas-privadas (de menos de 15 centímetros) con los planos cortos. Igualmente, hacer alusión al segundo precepto que se desprende de la lógica cartesiana (Descartes, 1976: 49), ya que en éste se expone, en nuestra opinión, una de las más evidentes convicciones de la planificación: «El segundo, dividir cada una de las dificultades que examinare, en cuantas partes fuere posible y en cuantos requiriese su mejor solución».

De los muchos planos que se utilizan en el lenguaje cinematográfico, cabría detenerse en dos de ellos: el primer plano (PP) y el plano americano (PA). Ya que el primer plano posee unas características fílmicas muy concretas y el plano americano prioriza el apartado práctico sobre el estético.

• **Primer plano.** Desde que el norteamericano David W. Griffith (*El nacimiento de una Nación*, 1915), o bien el sueco Carl Dreyer (*La pasión de Juana de Arco*, 1928), entre otros cineastas, atisbaran las posibilidades narrativas y dramáticas, además de expresivas, del primer plano, el cine ha evolucionado de manera muy particular. No sólo a un nivel técnico, sino también en el propio discurso filmográfico. El hecho de ver en la gran pantalla la cara del protagonista a un tamaño mayor del natural supone un ejercicio emocional importante, ya que éste acabará interviniendo en el aparato psicológico del espectador, pues el peso de la imagen eclipsará su capacidad receptiva. Según el guionista Doc Comparato (1992: 46), «nos encontramos frente a la distor-

sión de la dimensión: la pantalla es enorme, la boca del actor es descomunal y la imagen nos domina. Esto sin considerar el hecho de que la proyección tenga lugar en una sala oscura, lo que estimula la concentración».

Con el primer plano obtenemos una nueva dimensión del personaje, del objeto... centrandolo el interés. Asimismo, se presenta con mayor detenimiento la microfisonomía observándose, pormenorizadamente, el gesto, a la vez que se soslaya el entorno del personaje focalizado.

• **Plano americano.** De éste cabría reseñar dos vectores: uno funcional y el otro estético. No obstante, a los dos se les hace coincidir siendo difícil establecer diferencias entre ambos. Tal vez lo más considerable sea que se pierden los indicadores (es decir, los pies de los actores, pues éstos indican la dirección o el centro de interés de la acción). También se pone de relieve la inclusión o exclusión de otros actuantes. En este sentido, los ojos intervienen como elemento de interconexión entre personajes, quedando como mero recurso el ángulo-separación formado por las piernas del personaje en cuadro. Éste facilita información al respecto de su actitud ante los otros

actores, según su estado de agresividad las piernas quedan, más o menos, separadas (ángulo inguinal). De ello, se desprende la importancia del apartado funcional frente al estético, lo que no significa que este último se descuide. Sin embargo, no estaría de más hacer referencia al plano contraplano: aquél que se utiliza a manera de réplica contra-réplica, por ejemplo, en los diálogos. Al plano secuencia: cuando la cámara bien emplazada recoge todo lo que está aconteciendo en cuadro, sin que existiera planificación alguna. A los planos simétricos, en el momento que existe un diálogo y se mantie-

El cine es un arte que tiene presente a las artes, la industria (producto mercantil), además de los conocimientos tecnológicos, sin olvidar el apartado sociológico, antropológico... aunque, a veces, los conceptos se invierten y, por tanto, los resultados varían.

ne, alternativamente, un referente de las cabezas o nuca de los interlocutores; o bien, a los planos cruzados, cuando no existe ningún referente, sólo planos de los interlocutores que, en un diálogo, se entrecruzan.

Para los planos, normalmente, se respetan unas pautas genéricas como bien podría ser la utilización de espacios vacíos en los diálogos, según sea la ubicación de los actores. O cuando el personaje se desplaza (sentido direccional), lo que recibe el nombre de «aire». Asimismo, se acostumbra recortar la cabeza con planos cortos para denotar carga psicológica sobre el personaje...

Igualmente nos gustaría hacer al menos alusión a los diferentes movimientos de cámaras. A *grosso modo*, éstos se dividen en dos: rotación y traslación. Dentro de los de rotación incluiríamos aquéllos que se mueven sobre su propio eje; o sea, las panorámicas (horizontales, verticales y oblicuas) con unas pretensiones eminentemente narrativas. Y los barridos (que no dejan de ser panorámicas, no obstante, más frenéticas). La elección de unas u otras no sólo es un planteamiento meramente narrativo que puede denotar un mayor paso del tiempo, de estado emocional, etc., sino que además puede ser una cuestión de estilo.

Perteneciente a los movimientos de cámara de traslación cabría apuntar el *travelling* –movimiento sobre raíles– (con la particularidad de que se puede registrar el cambio de encuadres y escalas sin modificar el plano, con el propósito de acompañar movimientos o singularizar a alguien o algo), el *dolly* (desplazamiento sobre unas ruedas acopladas al trípode) y los movimientos de grúa... Sin entrar a valorar los diversos significados que pueden producir los diferentes movimientos de cámara, no sería del todo descabellado apuntar sus usos más frecuentes: descriptivo (recorre un espacio aportando información y referentes espaciales). De relación (el objetivo radica en que con el movimiento de cámara se relacionen desde protagonistas hasta lugares, así como establecerse asociaciones de tipo causal, afectivas, temporales, etc.). De acompañamiento (sigue al protago-

nista o la acción mientras existe movimiento). De acercamiento o alejamiento (en función de la situación dramática o narrativa, la cámara se aproxima o separa). De reencuadre (leve movimiento de cámara para corregir el plano).

También hagamos un somero comentario a propósito de las diferentes angulaciones que puede adoptar la cámara y, por consiguiente, su valoración dramática. Si aceptamos como el ángulo normal a aquél que se hace coincidir con el eje de los ojos del protagonista; por encima de éste recibe el nombre de «picado»: minimizándole, de forma que lo presenta como un ser vulnerable. Mientras que si el eje queda por debajo de los ojos se conoce como «contrapicado»: ofreciendo la impresión contraria a la anterior, es decir, de énfasis y mostrando del sujeto focalizado un perfil de superioridad.

Antes de dar paso al encuadre y al montaje, realicemos un sucinto repaso a las diversas formas de puntuación (transiciones) de que dispone el relato fílmico. Al ya mencionado plano como unidad cinematográfica, cabría aunar el fundido encadenado a manera de coma o punto seguido, ya que la sensación de tiempo transcurrido no es demasiado. Mientras que el fundido a negro cabría establecerlo en relación con el punto y parte, pues da la impresión de haber transcurrido un tiempo mayor. A renglón seguido, apuntaríamos que no existe una norma fija donde se determina el tiempo de duración de un plano a otro plano. De la misma manera, no es habitual encontrar indicaciones donde se haga referencia al tiempo que debe permanecer un plano en pantalla. Al respecto, se acepta que éste está en relación con el intervalo necesario para que el espectador pueda decodificar el contenido que se encuentra en el plano.

Continuando la exposición de este ítem hacemos alusión al encuadre, además de hacer referencia a aspectos relacionados con la composición, los centros de interés o intencionalidad (siendo el elemento conductor de la atención del espectador) y el equilibrio plástico. En definitiva, la delimitación del campo visual (el encuadre) está en función del ángulo seleccionado y el objetivo elegido. Dentro del esquema

compositivo no hay que olvidar la configuración formal y el peso visual, además de la herencia cultural, el caudal intelectual, la permanencia –capacidad que tiene un estímulo audiovisual para ser retenido en la memoria– y los mecanismos de percepción en los que cabría incluir la simetría, continuidad y sencillez. El teórico húngaro Bela Balazs (pág. 37) se refirió al encuadre como la subjetividad inevitable a la que se somete la película, explicándolo de la siguiente manera: «En el encuadre, además de nosotros ver la imagen, tenemos también el sentido de nuestra posición en relación con ella, es decir, el sentido de nuestra posición en relación con el objeto filmado (...).

Cada ángulo visual sobre el mundo implica una visión del mundo. Por eso el encuadre de la cámara se corresponde a un interior encuadre: y nada es más subjetivo que el objetivo. Guste o no, cada impresión, encuadre, se vuelve expresión. Y, sea consciente o intuitivo el proceso, hasta hacer de la fotografía un arte»³.

Ahora bien, no se debe olvidar el concepto fuera de campo. Es decir, lo que el espectador no ve y, a veces, queda insinuado por las miradas (y acciones) de los actores; o sea, los límites de la pantalla no se ajustan, en exclusiva, al cuadro de la imagen. El cuadro conduce la mirada hacia el interior (mecanismo centrípeto), mientras que la pantalla la dirige hacia el exterior (ejercicio centrífugo). La composición en sí es la estructura invisible del plano y está repleta de imaginarias líneas horizontales, verticales, oblicuas, zigzagueantes... así como puntos, contrapuntos y otras fuerzas, además de aspectos estéticos –como la luz y el color– que completan la estructura visible del cuadro, aparentemente compuesta tan sólo por los personajes y el decorado.

Hay que aspirar a descubrir una atmósfera visual diferente y original para cada película y aun para cada secuencia, tratar de obtener variedad, riqueza y textura en la luz, sin renunciar por ello a ciertas técnicas actuales.

El montaje, desde un punto de vista didáctico, cabría definirlo como el ensamblamiento de los planos seleccionados de una película con el denominador común de la continuidad. De esta sucesión de planos se desprende el ritmo de la cinta. En cierta manera resulta ser un ejercicio de clasificación, ordenación y valoración. Hace ya algunos años Ernest Lindgren (1954: 72) realizó el siguiente planteamiento teórico del montaje que, a pesar del tiempo transcurrido y lo básico del mismo, aún parece tener vigencia: «La justificación psicológica más elemental del montaje, considerado como método para representar el mundo físico que

nos rodea, estriba en la posibilidad de reproducir un proceso mental por el cual una imagen visual sucede a otra, conforme nuestra atención se detiene en uno u otro punto. Si interpretamos esto por medio de la imagen cinematográfica, que reproduce el movimiento, llegaremos a obtener una reproducción tan auténtica como la vida misma, en tanto que el montaje reproduce nuestra normal manera de ver».

En lo concerniente a la plástica del montaje existe un elemento imprescindible para entenderla como es el *raccord* (sentido de continuidad con

respecto a la dirección, mirada, posición, iluminación... que ha de tener los planos cuando son sometidos a cambios).

El montaje nos deja abonado el terreno para que sumemos una nueva reflexión. Ésta hace referencia a que el cine es un arte que se vale del tiempo de una forma muy particular (fraccionándolo, hacia delante o hacia atrás, dilatándolo...). Inclusive cabría añadir que es, junto a la música, el arte por excelencia del tiempo. También el espacio en el cine es tratado con gran sutileza, pues mantiene un interés constante por ofrecer la sensación de tridimen-

sionalidad (sin olvidar que el cine es bidimensional). El efecto tridimensional se consigue, a *grosso modo*, con una composición en la cual se realcen las líneas en diagonales, los planos simétricos, planos cruzados, o bien el uso adecuado de la profundidad de campo. A este respecto A. Laffay (1973: 22) añade una enseñanza más sobre el asunto que nos detiene: «El cine es un arte de la tercera dimensión. Para darme esa sensación la cámara gira en torno a las cosas, sigue un instante a los personajes, fotografía tanto arriba como abajo, según incidencias a veces insólitas».

Otro apartado en que interesaría, al menos, detenernos un poco es el relacionado con lo meramente perceptivo. Entendámoslo como la acción de percibir, es decir, aquellas impresiones que, tras un proceso de depuración (donde interfieren diversos elementos, aunque en cine se tildan los vinculados con el audiovisual), determinan nuestro entendimiento. Normalmente, la percepción en el cine se lleva a cabo a través de la vista (imagen) y del oído (sonido que incluye diálogos, música y ruidos). La forma de incidir en nuestros sentidos es variable. Es decir, mientras que vemos en torno a unos 40 ó 50 grados, oímos alrededor de los 360 grados, sin olvidar de qué manera incide el peso de la imagen y cómo ésta adquiere mayor protagonismo en una sala a oscuras.

Sin embargo, la distancia idónea para asistirse a una película (espectáculo ocular) es aproximadamente de 5 ó 6 veces el diámetro de la pantalla, de forma que obtendremos un área global de visión general. Y si nos sentáramos tan sólo a la distancia de tres veces el diámetro de la pantalla estaríamos frente a un área de visión secundaria (perderíamos información de arriba y abajo y de los laterales). Mientras que si lo hiciéramos, más o menos, una vez el diámetro de la pantalla resultaría estar en el área de interés directo (reduciéndose considerablemente nuestro espectro visual). En contrapartida, estamos sujetos a un sinnúmero de sonidos. Desde la música (con una capacidad evocativa, descriptiva... inusitada), hasta ruidos y efectos especiales (parte imprescindible

del film). Además del cuerpo comunicativo (monólogos, diálogos, voz en *off*, donde el narrador no está presente en la acción, *off screen*, cuando el personaje dialoga desde fuera de cuadro...), así como a las pausas y silencios. A propósito de este último recurso el «cineurgo» brasileño Alberto Cavalcanti (1957: 180) una de las figuras fundamentales de la Avant Garde francesa y de la Escuela Documental inglesa, constató que «hablando del ruido, no debemos, aún, olvidar el silencio. Una pausa de la orquesta, enfatizando un momento dramático en una película, produce el efecto semejante al obtenido por Haendel con la pausa general, casi al final de *El Mesías*, en el coro de «Halleluia». Pocos directores de cine, de esta forma, han usado las posibilidades del silencio, que puede corresponder dramáticamente al ruido más violento, o al negro más profundo de un cuadro con colores muy brillantes»⁴.

El lenguaje cinematográfico ha hecho uso, a veces, de manera magistral del tiempo. Las incursiones al pasado han sido verdaderamente prodigiosas. A modo de ejemplo, valga recordar la película *La mujer del cuadro* (1944), dirigida por Fritz Lang; un loable ejercicio que ha pasado a la historia del séptimo arte como una obra para tener en cuenta. Estas irrupciones narrativas al pretérito en cine reciben el nombre de *flash back* (mientras que hacia el futuro se llaman *flash forward*). Del teórico y profesor franco-norteamericano Noël Burch (1979: 17), extraemos la siguiente reflexión: «Es evidente, sin embargo, que el retroceso aparece casi siempre en forma de *flash back*, pues así como una elipsis puede cubrir muchos años, asimismo un retroceso puede hacernos remontar muchos años en lugar de algunos segundos».

Además, el tiempo cinematográfico tiene otra particularidad, ya que éste se puede alargar, dando como resultado lo que se conoce como la distensión temporal, se comprime (aspecto conocido por la condensación temporal), o se puede adecuar al tiempo presente. Igualmente, otra singularidad del tiempo cinematográfico es la elipsis, recurso por el cual el es-

pectador construye o reconstruye la historia gracias a irrupciones temporales, espaciales...

Para finalizar este segundo apartado, hagamos un comentario a propósito de la iluminación y el apartado cromático de una película. El blanco y negro, el gradiente del sombreado, el uso de la gama de colores fríos o cálidos... influye determinadamente en el discurso filmográfico. Una luz de contraluz, una luz cenital, una iluminación tonal, o bien que el personaje acuda o se distancie del punto de luz, además del tamaño y número de los manantiales lumínicos son, verdaderamente, aspectos imprescindibles para poder deco-dificar una película. En este sentido, Néstor Almendros (1983: 16) aclara que «la tendencia de hoy parece sintetizar equilibradamente lo viejo y lo nuevo. Aquellas luces directas del blanco y negro de antes resultan ya intolerables en el cine en color (...). Hay que aspirar a descubrir una atmósfera visual diferente y original para cada película y aun para cada secuencia, tratar de obtener variedad, riqueza y textura en la luz, sin renunciar por ello a ciertas técnicas actuales».

3. Del quién. A modo de apéndice documental

Quizás este último epígrafe podría resultar un tanto impropio para un artículo de estas consideraciones. No obstante, somos conscientes de la necesidad de, al menos, comentar mínimamente algo sobre «aquéllos» que hacen posible que el cine posea el sentido que tiene: el público. Asimismo, apuntar dos notas sobre una propuesta de educación cinematográfica. La primera publicada por la Unesco (ubicándolo dentro del contexto educativo); la segun-

da son unas indicaciones presentadas por el profesor gaditano José Vassallo Parodi, cuestionando la integración del cine en el aula y la necesidad de haber maestros preparados para el uso de este «instrumento pedagógico».

• Del público: De las muchas definiciones que podríamos haber barajado, nos inclinamos por introducir una llevada a cabo por Jacques

Durand (1962: 51-52), ya que la exposición que hace nos parece estar próxima a nuestros criterios. Él lo define así: «Cada uno tiene una noción, al menos vaga, de lo que es el 'público': desde el productor, que le invoca como a un dios misterioso y exigente, hasta el espectador, que, en la oscuridad de la sala de proyección nota, al menos confusamente, la presencia de mil miradas paralelas a la suya. Pero el estadístico exige mayor precisión; tiene necesidad de conceptos que se puedan medir, definidos sin equívocos».

• De los libros: Igualmente, no estaría de más en este apéndice documental esbozar algunos de los proyectos educativos que incluían la formación audiovisual como elemento del currículum. En primer lugar, cabría hacer referencia a la propuesta de la Unesco elaborada por J.M.

Peters. Para ello, se reproducen dos textos lo suficientemente expresivos de su libro *La educación cinematográfica* publicado en 1965: a) perteneciente al epígrafe «La educación cinematográfica, desde la escuela de párvulos hasta la Universidad»: «En los establecimientos de enseñanza superior de los Estados Unidos, la educación cinematográfica la da en general una sección del Departamento de Bellas Artes. Esta sección va encontrando poco a poco el lugar que le corresponde en los programas;

A raíz del invento del cine la Humanidad contó con otra manera más para comunicar sus emociones. El tiempo se encargó de que éste madurara y desarrollara su propio lenguaje, a la vez que lo dotó de una identidad singular. Aquel artilugio de ferias, que congregaba principalmente a mujeres y niños, se determinó en llamar el «cine» y ha llegado a convertirse en la síntesis de las artes.

además, los estudiantes ruedan con gran frecuencia películas con fines muy diversos, o incluso administran su propia sala de cine. Para citar sólo unos cuantos ejemplos, la Universidad de California (Los Ángeles) tiene un Departamento de Artes Dramáticas en el que se enseñan la técnica y la historia del cine, la Universidad de Nueva York, un Departamento de Cine, Radio y Televisión, el Colegio Universitario del Estado de Oregón, y la Universidad de Boston, un Departamento de Cine»; b) Perteneciente al epígrafe «Proyecto de programa para la formación de profesores de educación cinematográfica», donde se incluyen el cine y la televisión, nociones generales sobre los medios visuales de información y de recreo:

- 1) Proyección social y cultural del cine y de la televisión.
- 2) Lugar del cine y de la televisión en la vida de los jóvenes.
- 3) Efectos del cine y de la televisión sobre la percepción, las ideas y la conducta de los jóvenes.

Principios de la educación cinematográfica:

- 1) El concepto de educación cinematográfica.
- 2) Educación cinematográfica y enseñanza en general.
- 3) Resultados que cabe esperar de la educación cinematográfica.

Nociones que han de enseñarse:

- 1) Elementos y estructura del «lenguaje cinematográfico».
- 2) Principios de la estética cinematográfica.
- 3) Elementos del contenido de las películas y su evaluación crítica.
- 4) Psicología del espectador cinematográfico.

Métodos y posibilidades prácticas de la educación cinematográfica:

- 1) Instrucción, discusiones, estudio de películas, ejercicios prácticos.
- 2) Producción de películas: redacción de guiones, realización, toma de vistas, montaje, proyección.
- 3) Adaptación de la educación cinematográfica a la edad y al desarrollo intelectual de los alumnos.

4) Introducción de la educación cinematográfica en los programas de enseñanza; la educación cinematográfica como actividad extraescolar.

El siguiente libro es de Vassallo Parodi, titulado *El cine en la enseñanza*, publicado en Cádiz en 1962. Éste ofrece una visión un tanto diferente al anterior, sin embargo, digna de ser mencionada. Asimismo, resulta novedoso para la fecha y la ciudad en que fue editado. En este sentido, cabría hacer referencia al epígrafe: «Proyecto para la creación de una escuela de cine educativo» (Vasallo, 1962: 24) que, en cierta manera, justifica la necesidad de alfabetizar con la imagen (educar con el cine). Algo parecido a lo expresado en el entrecomillado al inicio del presente artículo. «Si el cine es realmente un eficaz medio de enseñanza, habrá que preparar al maestro para su utilización. Parece lógico que la Escuela del Magisterio de Primaria tenga en el futuro un profesor encargado de esta misión orientadora que indique a los futuros maestros la mejor forma de aprovechar en la escuela tan moderno instrumento pedagógico».

Notas

¹ De la pintura y las artes gráficas heredó la luz, la sombra, el sombreado, el gradiente del sombreado; el color; la perspectiva; la composición... De la fotografía, el apartado técnico, además del ejercicio inusual de ver la realidad a través del visor... De la literatura, el ejercicio descriptivo, el cuerpo comunicativo, los diálogos, los signos de puntuación convencionales, salvando que lo que antes había que imaginar a través de la letra impresa, ahora se muestra en la pantalla... Del teatro, las expresiones faciales, los gestos corporales, la actuación; en detrimento de la presencia física del actor, cabría aunar la capacidad de movimientos y puntos de vista de la cámara... De la música tomó su participación del tiempo, el ritmo...

² AMAR, V. (1995): «Algunas consideraciones sobre el cine (I)», en *Metrópolis*, 1. San Fernando (Cádiz); 15.

³ BALAZS, B. (s/d) *Estética do filme*. Río de Janeiro, Verbum. «No enquadramento, além de vermos a imagem, temos também o sentido da nossa posição em relação a ela, isto é, o sentido da nossa posição em relação ao objeto filmado (...). Cada ângulo visual sobre o mundo implica uma visão do mundo. Por isso o enquadramento da máquina de filmar corresponde a um interior emquadramento: e nada é mais subjetivo do que o objetivo. Queira-se ou não, cada impressão, enquadrada, torna-se expressão. E, seja

consciente ou intuitivo o processo, tanto basta para fazer da fotografia uma arte».

⁴ CAVALCANTI, A.: *Filme e realidade*. Rio de Janeiro, Editora da Casa do Estudante do Brasil. «E, falando do ruído, não devemos ainda uma vez, esquecer o silêncio. Uma pausa da orquestra, pontuando um momento dramático num filme, produz efeito semelhante ao obtido por Haendel com a pausa geral, quase no fim do Messias, no cântico de «Halleluia». Poucos diretores de filmes, no entanto, têm usado as possibilidades do silêncio. Silêncio pode corresponder dramaticamente ao ruído mais violento, ou ao negro mais profundo de um desenho com as cores mais brilhantes».

Referencias

- ALMENDROS, N. (1983): *Días de una cámara*. Barcelona, Seix Barral.
- BAZIN, A. (1966): *¿Qué es el cine?* Madrid, Rialp.
- BALAZS, B. (s/d): *Estética do filmes*. Rio de Janeiro, Verbum.
- BURCH, N. (1979): *Praxis del cine*. Madrid, Fundamentos.
- BRUCH, N. (1987): *El tragaluz del infinito*. Madrid, Cátedra.
- CASETI, F. (1989): *El film y su espectador*. Madrid, Cátedra.
- CAVALCANTI, A. (1957): *Filme e realidade*. Rio de Janeiro, Editora da Casa do Estudante do Brasil.
- COMPARATO, D. (1992): *De la creación al guión*. Madrid, IORTV.
- CHION, M. (1993): *La audiovisión. Introducción a un análisis de la imagen y el sonido*. Barcelona, Paidós.
- DESCARTES, R. (1976): *Discurso del método. Meditaciones metafísicas*. Madrid, Espasa-Calpe.
- DURAND, J. (1962): *El cine y su público*. Madrid, Rialp.
- EISENSTEIN, S. (1966): *Teoría y técnicas cinematográfica*. Madrid, Rialp.
- EISENSTEIN, S. (1982): *Cinematismo*. Buenos Aires, Quetzal.
- GARCÍA JIMÉNEZ, J. (1993): *Narrativa audiovisual*. Madrid, Cátedra.
- LAFFAY, A. (1973): *Lógica del cine: creación y espectáculo*. Barcelona, Labor.
- LINDGREN, E. (1954): *El arte del cine*. Madrid, Artola Editor.
- MARTIN, M. (1992): *El lenguaje del cine*. Barcelona, Gedisa.
- ORTEGA, J.A. (1998): *Comunicación audiovisual y tecnología educativa*. Grupo Editorial Universitario.
- PEREYRA, M. (1956): *El lenguaje del cine*. Madrid, Aguilar.
- PERKINS, V. (1976): *El lenguaje del cine*. Madrid, Fundamentos.
- PETERS, J. (1965): *La educación cinematográfica*. París, UNESCO.
- STAEHLIN, C. (1960): *Teoría del cine*. Madrid, Centro Español de Estudios Cinematográficos.
- REISZ, K. (1980): *Técnica del montaje*. Madrid, Taurus.
- SÁNCHEZ BIOSCA, V. (1991): *Teoría del montaje cinematográfico*. Valencia, Filmoteca de la Generalitat Valenciana.
- VASALLO, J. (1962): *El cine en la enseñanza*. Cádiz, Diputación/Ayuntamiento de Cádiz.
- ZUNZUNEGUI, S. (1989): *Pensar la imagen*. Madrid, Cátedra.
- ZUNZUNEGUI, S. (1994): *Paisajes de la forma: ejercicios de análisis de la imagen*. Madrid, Cátedra.
- ZUNZUNEGUI, S. (1996): *La mirada cercana. Microanálisis fílmico*. Barcelona, Paidós.

• **Víctor Amar Rodríguez** es coordinador del Grupo Comunicar en Cádiz y profesor de la Universidad de Cádiz. Correo electrónico: victor.amar@uca.es

La informática en la educación de los alumnos con deficiencias motóricas

Cinta Aguaded Gómez
Huelva

Cada día se hace más urgente reflexionar sobre los cambios sociales producidos en los centros educativos, incidiéndose en la importancia que supone la introducción de los medios informáticos en las escuelas, y analizando, al mismo tiempo, las ventajas que con ello se están obteniendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta línea, la autora de este trabajo apunta la necesidad que estos medios se adapten a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Estamos ante una era tecnológica y por ello, cada día es mayor la exigencia de incorporar las nuevas tecnologías al sistema educativo ya que ésta está presente en los centros escolares y en la actividad pedagógica diaria. La escuela debe dejar de ser la institución que prolonga el régimen del saber que implantó el texto impreso; aunque no dejemos de decir que el protagonista de la escuela sea el libro de texto, ésta no debe ignorar la revolución tecnológica. En el umbral del siglo XXI, la escuela no puede permanecer ajena a los avances producidos en el campo de la tecnología de la información. Esta presencia genera varias posturas:

1) Quienes piensan que las máquinas son deshumanizadoras y por lo tanto enemigas del conocimiento.

2) Los que consideran que las máquinas entretienen a los alumnos y los apartan de las

relaciones humanas (dentro y fuera del aula).

3) Los que las utilizan como un recurso didáctico más.

4) Quienes están a favor de introducirlas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, considerándolas un medio para favorecer la cooperación en los procesos de difusión-adquisición del conocimiento y el fomento de las relaciones humanas en el contexto escolar, en forma de interacciones (individuales, grupales, internivel entre distintos agentes educativos...).

Sabemos que nuestro entorno cultural se reconstruye como consecuencia de esta revolución informática y por tanto la escuela no puede dar la espalda a este hecho. Estamos en un mundo de cambios vertiginosos; la aceleración histórica que padecemos hace que el afán de novedades sea introducido en el currículo. Así, la escuela ignora que utilizando la transmisión

oral para la adquisición de conocimientos está en desventaja con los medios que utiliza la sociedad moderna para ampliar el conocimiento de los escolares actuales.

La LOGSE ha apostado por la integración curricular de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, entendidas tanto como recurso didáctico para el trabajo del profesorado como en calidad de medio transversal para el aprendizaje de los alumnos y como un contenido a través del cual se pueden desarrollar unos conocimientos, habilidades y actitudes.

La introducción de las nuevas tecnologías en la educación puede producir unos cambios importantes y en determinadas condiciones tenderán a hacerse sentir de una forma profunda en el sistema escolar, en sus relaciones con la sociedad y el mercado laboral, sobre los profesores, el currículum y el aprendizaje de los alumnos.

La incorporación del ordenador en la escuela es ya una realidad y en la actualidad muchos autores están investigando sobre ello. Para Miller y Olson (1992), el ordenador en la educación ha marcado temas nuevos que auguran grandes posibilidades educativas. Para los alumnos se ofrecen posibilidades enormes asociadas (sistemas interactivos, multimedia), estimulando y enriqueciendo otros medios.

Toda esta revolución informática que se adentra en nuestras escuelas no puede dar la espalda a los alumnos con necesidades educativas especiales, que con estas técnicas adaptadas a sus capacidades pueden obtener unos resultados excelentes.

Si partimos de la premisa de que la educación debe ser un medio para la promoción y desarrollo de la persona, tanto a nivel individual como grupal y por ello, hemos de oponernos a la concepción de la educación como

instrumento de selección y clasificación que sólo promociona a los más capacitados. La escuela que respeta la diversidad depende fundamentalmente de las concepciones de tipo social y cultural de la comunidad educativa. La concepción del respeto a la diversidad se presenta como algo enfocado a la totalidad del alumnado, no referido exclusivamente a los alumnos con necesidades educativas especiales. Es necesario abordar aquellos aspectos de la actualidad que interesan a nuestros alumnos y acercarnos con una mirada serena al mundo que están viviendo. Contribuiría esto a que lo conozcan

mejor, observándolo desde otro punto de vista, sopesando la importancia que cada una de las diferentes circunstancias, llegando así a tener una idea más equilibrada y crítica de la sociedad.

Los educadores conocemos que la utilización de los medios audiovisuales presenta gran aceptación por parte de los alumnos. La función motivadora de los medios, debido a la proximidad a la realidad que éstos confieren, despierta un gran interés hacia el aprendizaje, y es por esto por lo que la mayoría de los educadores presentan una posición positiva frente a ellos. Si, además, contamos

con alumnos cuyas capacidades motóricas están fuertemente alteradas y necesitan de los medios técnicos para suplirlas, la tecnología está justificada.

Los alumnos, ante una exposición oral del profesor y una enseñanza a través del ordenador, se inclinan por la segunda opción. Con los sistemas interactivos multimedia se podrían estimular y cultivar habilidades del pensamiento que con otros medios serían difíciles de conseguir; y así facilitaríamos un aprendizaje más rico, estimulante, creativo y potenciador de su autonomía para aprender a aprender.

La introducción de las nuevas tecnologías en la educación puede producir cambios importantes y en determinadas condiciones tenderán a hacerse sentir de una forma profunda en el sistema escolar, en sus relaciones con la sociedad y el mercado laboral.

Pensando en el profesorado el uso del ordenador es un recurso para desarrollar y ampliar la enseñanza, lo que comportará serias transformaciones enriqueciendo y diversificando sus funciones y responsabilidades. Es necesaria la formación del profesorado en general. El sistema educativo debe contemplar cuáles son las demandas sociales y cómo debe responder a las mismas. Existe una cultura tecnológica y para ello es necesario estar formado.

1. Justificación de la tecnología aplicada a alumnos con dificultades motóricas graves

Las disfunciones de la motricidad, la movilidad y la postura plantean el reto a la escuela ordinaria de modificar sus estructuras, tanto físicas como organizativas y pedagógicas. Es importante destacar que no hablamos de deficientes motóricos sino de personas afectadas por deficiencias motóricas. Esta delimitación conceptual es importante en el sentido de que la atención se desplaza hacia las relaciones del individuo y su entorno dependiendo la condición de minusválido, no ya de las características de la deficiencia, sino de las dificultades que ofrece el grupo social para llevar una vida normal.

Este enfoque exige a la escuela conformar sus actividades para que sean accesibles a todos, incluidos aquéllos que están afectados por alguna deficiencia, de manera que no los convierta en minusválidos. Cuando en las escuelas contamos con la presencia de alumnos con graves deficiencias motóricas que les impiden caminar, hablar, asir, moverse y conservan intacto el aspecto cognitivo, es necesario acudir a la tecnología para encauzar su aprendizaje.

El uso de esta tecnología adaptada permite que el alumno con deficiencias motóricas graves, pero con restos cognitivos suficientes para adquirir la lectoescritura y otros conocimientos, pueda permanecer activo en su saber y no sea relegado a ocupar un sillón en una clase de pizarra y papel donde sus posibilidades de intervenir sean nulas.

La escuela que no utiliza los medios tecnológicos para trabajar con este tipo de alumnos puede apostar por un «no progreso» del alumno justificando su causa en el alumno: su deficiencia motórica.

La escuela que cuenta con medios tecnológicos, entre ellos, los ordenadores, puede apostar por un progreso del alumno, porque han puesto a su servicio los medios que necesita para establecer la atención a la diversidad.

2. Medios y adaptaciones utilizados en los recursos tecnológicos

Antes de introducirnos en las modificaciones que pueden realizarse en torno a la tecnología debemos de realizar una serie de consideraciones:

1) Las adaptaciones a realizar deben obedecer a las necesidades de cada alumno en particular.

2) Deben ser lo más sencillas posibles.

3) Hay que prever las aulas donde se va a trabajar para acomodarlas a las mis-

mas.

4) Es necesario concienciar a la administración educativa de la importancia de la dotación de estos materiales.

5) Es necesaria la formación del profesorado.

Estas modificaciones o adaptaciones de la tecnología se llevan a cabo cuando los alumnos deficientes motóricos tienen movimientos anormales de sus miembros superiores. Estos movimientos y afecciones son de distintos tipos y debidos a varias causas:

a) Algunos alumnos no hacen movimientos anormales en situación de reposo. Al intentar moverse, la *espasticidad* en el grupo de los

músculos antagonistas distorsiona el movimiento.

b) Los que tienen afectación cerebelosa presentan temblores e *incoordinación* cuando van a hacer un movimiento intencional. Cuando no se proponen hacer el movimiento sus miembros superiores no tiemblan.

c) Las personas con afectación extrapiramidal presentan movimientos anormales, incluso en reposo, aunque éstos pueden acentuarse en situaciones en las que se exige *equilibrio*; las situaciones de tensión emocional acentúan estos movimientos. De todos modos, a los profesionales de la educación, más que la causa, les interesa explorar la funcionalidad que persiste y plantear mecanismos de compensación.

Contando con estas premisas, describiremos adaptaciones, algunas de ellas un tanto caseras, que se están realizando en los centros de Huelva, para que los ordenadores puedan ser utilizados por este tipo de alumnos.

1) Adaptaciones del ratón. Cuando contamos con alumnos con deficiencias motóricas graves en extremidades superiores e inferiores, tenemos que permitir que el alumno acceda al teclado, para ello podemos utilizar los siguientes instrumentos:

- Adaptaciones del ratón mediante timbres caseros para que de un solo golpe y sin necesidad de precisión se pueda utilizar el teclado.
- Adaptaciones del ratón mediante esponjas para los alumnos más afectados.
- Adaptaciones mediante palancas para los que tienen movimientos menos precisos.

2) Adaptaciones del teclado. Se pueden utilizar unas carcasas que impiden que se golpee la tecla que está al lado. Éstas consisten en una pieza de metacrilato o plástico duro que, colocada sobre el teclado (solo a unos milímetros) permite apoyar la mano sin que salten ninguna de las teclas. El alumno sólo tendrá que introducir ligeramente el dedo o el puntero en cada orificio para pulsar el símbolo deseado. Esto hace disminuir la posibilidad de cometer errores de teclas no deseadas y reduce la reproducción reiterada de un mismo carácter.

El uso de estas tecnologías adaptadas permite que el alumno, con deficiencias motóricas graves, pero con restos cognitivos suficientes para adquirir la lectoescritura y otros conocimientos, pueda permanecer activo en su saber y no sea relegado a ocupar un sillón en una clase de pizarra y papel donde sus posibilidades de intervenir sean nulas.

Referencias

- AGUADED, M.C.; BOZA, A.; FONDÓN, M.; IPLAND, J. y SALAS, M. (1998): *Integración: didáctica y organización*. Huelva, Hergué.
- ABALO, V. y BASTIDA, F. (1994): *Adaptaciones curriculares. Teoría y práctica*. Madrid, Escuela Española.
- GALLARDO, M.V. y SALVADOR, M.L. (1994): *Discapacidad motórica. Aspectos psicoevolutivos y educativo*. Málaga, Aljibe.
- MILLER, L. y OLSON, J. (1992): «Classroom change: Is there a steering effect of computer technology?», en *European Conference of educational Research*. Euschede, Junio.
- WEIDENMANN, B. (1994): *Padagogische psychologie*. Weinheim, Munich. Beltz.

• **María Cinta Aguaded Gómez** es psicóloga, pedagoga y orientadora del Equipo de Orientación Educativa del Andévalo (Huelva).

Reflexiones
desde el butacón



© Enrique Martínez-Salanova 2000 para COMUNICAR

Resolución creativa de conflictos a través del cine

M. Carmen Gascón Baquero
Zaragoza

La resolución de problemas es una de las principales estrategias que han de ponerse en marcha en la escuela en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La autora de este trabajo nos propone una fórmula creativa y original de buscar pautas de superación de conflictos y problemas a través del medio del cine y los anuncios publicitarios, en los que se encuentran múltiples propuestas entresacadas de la vida diaria.

«Si el arte puede tener alguna misión es obligarnos a no aceptar las cosas como algo inamovible» (Engels). Es difícil encontrar una película en la que no haya un problema que solucionar. El cine y la vida nos presentan distintos modos de ir resolviendo conflictos. Si nos paramos a reflexionar críticamente y sopear argumentos estaremos desarrollando destrezas para adoptar decisiones meditadas. «No existe un camino hacia la paz, la paz es el camino». Yo añadiría que caminar buscando siempre varios caminos para solucionar los problemas son las botas necesarias para poder y querer seguir caminando.

1. Esquema teórico-práctico¹

El siguiente esquema sobre resolución no violenta de conflictos pretende ser una pauta para analizarlos en cualquier película.

Película: Toma uno de los problemas que aparecen en la película y analízalo creativamente.

1) Stop. Para y cálmate, respira y dítelo a ti mismo: ¿Estoy ante un problema?, ¿deseo participar en su solución?, ¿se paran los protagonistas a pensar al darse cuenta de que están en un conflicto?, ¿actuarían igual si hubieran pensado antes de actuar?

2) Identificar el problema: personas que intervienen; relación entre ellas; puntos de vista de cada uno; sentimientos de cada uno. ¿Qué personas intervienen?, ¿qué relación hay entre ellas? (personas supeditadas, con complejo de inferioridad y que expresan su inseguridad o incapacidad de forma agresiva, personas cuyos sentimientos hacia los otros les impiden razonar...). Observa sus gestos, ¿qué dicen con ellos?, ¿quiénes desean resolver el conflicto?,

¿hay otras personas o grupos que están influyendo en el problema y no aparecen visualmente? (por ejemplo: familiares, amigos, la publicidad, algún programa televisivo...), ¿quién puede proporcionar información sobre el problema? (Normalmente nos ponemos a solucionar algo sin conocer sus causas psicológicas, afectivas, económicas, educativas, médicas... pensando que somos los únicos que tienen ese problema. Es preciso ponerse en el lugar del otro: ¿por qué actúa así?, ¿qué dificultades encuentra para modificar su conducta, qué sentimientos le inundan?, ¿es capaz de expresarlos?, ¿sería conveniente?

3) Generar montones de ideas. Preguntas para encontrar ideas: cómo empezar, personas que pueden ayudar, consecuencias si el problema se hace mayor... Piensa que todos los problemas pueden tener varias soluciones: ¿cómo puedo empezar a cambiar el ambiente que se ha creado?, ¿quién puede ayudar?, ¿qué consecuencias tiene el problema a corto y medio plazo para cada una de las personas o grupos que están implicados en él?, ¿cómo puede prevenirse para que no vuelva a ocurrir?, ¿qué harían otras personas que conoces o personajes de otros films en una situación como la que se está analizando?, ¿qué haría un mago? ¿Y alguien del siglo que viene?, ¿y alguien de otra cultura?, ¿quién podría hacer de mediador?, ¿has pensado si el conflicto necesita un tiempo para ser resuelto?, ¿qué más soluciones propones tú? Puntos en común con la película; ¿cuál es la idea más tonta que se te ocurre?

4) Evaluar las ideas. Evaluar las decisiones tomadas a medio y largo plazo. Consecuencias para uno mismo y para los otros en tiempo, energía física y emocional, dinero...

Es importante recapacitar sobre las consecuencias de las soluciones tomadas o planteadas. Las consecuencias pueden ser de distintos tipos. En la resolución creativa y no violenta de conflictos uno debe preguntarse: ¿servirá esta idea para todos los implicados?, ¿es una solución sin perdedores? ¿Alguien sale del conflicto con la idea de venganza?, ¿qué repercusiones puede tener a medio plazo el aplastar al contrario?

5) Puesta en práctica. Orden de ejecución de las ideas, ¿cómo se lleva a cabo la solución dada en la película?, ¿y la tuya? Si la propuesta tiene varias partes, ¿en qué orden se pondrían en práctica?

2. Actividades previas

Cuando se va a plantear la resolución no violenta de conflictos, bien con películas, bien con situaciones reales, una de las principales dificultades es la poca costumbre para analizar los puntos de vista y los sentimientos de cada uno de los integrantes en el problema.

2.1. Fichas con vocabulario específico²

Sobre todo si se realiza con niños y adolescentes se enriquece el encuentro si previamente se reflexiona con alguna ficha como las siguientes, en las que se aporta vocabulario necesario para discernir sentimientos y actitudes.

Comportamiento de los personajes
1) Detente a pensar en cómo reacciona el protagonista cuando está con sus padres. (Rodea las palabras que lo definen):
Desenvuelto
Despreocupado
Servicial
Insolidario
Inseguro
Indiferente
Distante
Testarudo
Colaborador
Cariñoso
Tímido
Agresivo
Obediente
Ambicioso
Prepotente

Ser estudiante: ¿realidad o ficción?

Los rasgos que vas a leer a continuación son los posibles de un profesional del estudio. Toma a uno de los personajes de telefilms cuyo papel sea el de estudiante.

Debes calificar cada rasgo de decisivo,

conveniente o indiferente según lo que crees que él opinaría³.

Rasgos	Decisivo	Conveniente	Indiferente
Puntualidad			
Capacidad de sacrificio			
Valorar a los compañeros			
Tener metas en la vida			
Familia sin problemas			
Memoria			
Inteligencia			
Ganas de trabajar			
Belleza			
Capacidad de relajación			
Planificar el tiempo			
Expresividad oral			
Simpatía			
Habilidad con las manos			

periódicos o revistas. Pueden ser de un conflicto armado, de un accidente de tráfico, etc. Con ellas se crea un nuevo cartel. El eslogan es el mismo: «Actúa conscientemente, evalúa las consecuencias».

Haciendo la actividad solamente con el personaje de la película ya se ha trabajado la acción y sus efectos. Con la incorporación de imágenes reales se introduce un nuevo factor, el de fantasía-realidad, tan importante para darnos cuenta de que en la vida real no siempre hay una segunda oportunidad y que es preciso pensar antes de actuar.

2.2. Creación de anuncios

Al incorporar el cine en las Tutorías, en la programación de alguna asignatura, en numerosas actividades de educación no formal, se está estimulando la acción y a través de ella la socialización. El lenguaje publicitario puede ayudar a potenciar algunos personajes y crear con ellos carteles, a elegir frases y crear con ellas eslóganes, a diseñar secuencias o «story boards».

Tomemos una película de acción. Pensemos en la acción como algo muy positivo; actuamos nosotros, actúan los personajes, y cada actividad se razona, cada uno justifica decisiones, analiza errores, considerando siempre la reversibilidad de toda actividad y su posible modificación.

Ante una película de acción con gran despliegue de marketing y tomando el cartel como soporte publicitario pueden crearse dos anuncios, presentados en dos momentos diferentes.

1ª Semana: el eslogan del protagonista es: «Actúa conscientemente...».

2ª Semana: el eslogan se amplía: «Actúa conscientemente, evalúa las consecuencias». Posteriormente se eligen fotografías reales de

Elegir anuncios publicitarios y cambiar a los personajes por los de películas visionadas permite resumir textos emocionales. Y es que el modelo de persona que muchos planteamos está condicionado por el tipo de sociedad que se persigue. Proponemos que, a partir de anuncios convencionales, se creen otros con valores significativos:

- Podemos construir entre muchos una sociedad más justa y solidaria.
- Todo problema social tiene en el fondo un contenido de justicia.
- Todo valor se desarrolla en un mundo de relaciones.

Un eslogan como «Esto es una godzillada», después de ver la película, tiene muy distintas lecturas:

- Ilusiónate con tu trabajo.
- Con tecnología y dinero, se consigue casi todo.
- La segunda vez, a veces es demasiado tarde.
- Las hipótesis increíbles han hecho evolucionar a la ciencia.
- Lo que se destruye no se recompone fácilmente.

Aquellas personas con las que se ha analizado la película llenan las palabras y los personaje de carga afectiva y desde ahí se implican personalmente.

Johan Galtung comentó en un curso sobre resolución no violenta de conflictos internacionales⁴ que «hay veces que no se desea la reconciliación porque se prefiere acumular la injusticia personal en el Banco Internacional de Traumas».

Ojalá una visión creativa de las películas y de la vida nos ayude a seguir soñando en que ningún problema es inamovible, que siempre hay nuevas salidas.

Que nunca dejemos que los medios de comunicación y las personas que nos rodean, nos dicten qué podemos imaginar, de qué ma-

neras distintas se puede actuar, y qué no podemos ni imaginar ni empezar a hacer.

Notas

¹ GASCÓN, M.C. (1999): «Resolución no violenta de conflictos. Análisis de películas y videojuegos». (Investigación sin finalizar).

² Este apartado se presenta más ampliamente en GASCÓN, M.C. (2000): «El cine, una aventura llena de valores», en *Educación Hoy*.

³ Adaptado a partir de una actividad del libro *Orientación y Tutoría* (3º ESO). Valladolid, Vicens Vives.

⁴ Celebrado en el Seminario de Investigación para la Paz de Zaragoza.

Referencias

DE LA TORRE, S. (1998): *Cine para la vida. Formación y cambio en el cine*. Barcelona, Octaedro.

HICKS, D. (1993): *Educación para la paz*. Madrid, Morata.

• **M^a Carmen Gascón Baquero** es profesora de Educación Primaria en Zaragoza y doctora en Ciencias de la Educación y experta en medios de comunicación.

Tecnologías de apoyo a la discapacidad y dificultades de aprendizaje

M. Angeles Pascual Sevillano
Oviedo

Las dificultades de aprendizaje han ocupado y preocupado siempre a los profesionales de la enseñanza, ya que ha sido con frecuencia un porcentaje alto de alumnos los que las han manifestado. En este trabajo se indica que los recursos informáticos han de contar con un lugar disponible en el aula y en el centro, porque son altamente beneficiosos para los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje. La tecnología puede actuar como una prótesis cognitiva, reemplazando una habilidad perdida o mermada, o como un apoyo, proporcionando la ayuda necesaria, para acometer la tarea.

1. El papel de los recursos en la planificación del aula

En el campo de la Educación Especial, los enfoques de intervención psicopedagógica han ocupado un eminente volumen de investigación, surgida como consecuencia de las diferentes discapacidades y las interpretaciones dadas sobre ellas y en función de ello se han diseñado y propuesto diferentes modelos de adaptaciones para dar respuesta a esas necesidades. En los distintos niveles de concreción curricular ha habido un gran detenimiento en el qué y cómo enseñar; sin embargo, hemos echado de menos en este un subcapítulo, que quizá haya quedado algo relegado, cuando todos sabemos que el tema de los recursos y materiales puede llegar a convertirse en el elemento

clave para un buen aprendizaje y en muchos casos para conseguir ese aprendizaje. Si bien el listado de recursos podemos visualizarlo en varios tratados según los tipos de discapacidad, existen muy pocos datos o resultados producto de investigaciones serias sobre el tema.

Si nos situamos en una línea interpretativa y crítica el papel del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el de un constructor activo a través de experiencias y coaprendiz en interacción social con otros, en tareas significativas socialmente hablando. Para que se produzca esa construcción es necesario disponer de unas condiciones espacio-comunicativo-temporales, junto a unos recursos algo diferentes a los tradicionales. En este sentido la selección de recursos materiales que propongamos para

el centro ha de realizarse teniendo en cuenta la diversidad de alumnado presente en las aulas, especialmente sabiendo que normalmente encontraremos alumnos que manifiestan dificultades de aprendizaje y por esta razón, entre los recursos a ubicar en el aula, los recursos informáticos han de contar con un lugar disponible, fundamentalmente porque se han convertido en un elemento altamente beneficioso para los alumnos que tienen dificultades en diversas áreas. Si bien en España se han desarrollado pocas investigaciones que confirmen lo dicho, las aportaciones americanas así nos lo hacen saber.

Considero que este es un campo aún por explotar y estudiar en cada una de las opciones que se puedan presentar. En estos párrafos me voy a centrar en algunas informaciones y, cómo no, reflexiones de un apartado específico como son los recursos informáticos en la educación especial y, más concretamente, con el fin de profundizar mínimamente en los recursos informáticos en las dificultades de aprendizaje; más tarde justificaremos esta necesidad.

2. La tecnología de apoyo entre los recursos del aula ante las dificultades de aprendizaje

Muchas formas de tecnología, tanto «alta» como «básica», pueden ayudar a los sujetos con problemas de aprendizaje a aprovechar sus posibilidades y eludir o compensar sus discapacidades.

La tecnología de apoyo (asistencial) tiene una larga historia, puede definirse en sentido amplio como cualquier tecnología (artículo, pieza de equipo o sistema) con la posibilidad de aumentar, mantener o mejorar las capacidades funcionales de las personas con discapacidad. Sería un error pensar que estas tecnolo-

gías se diseñan única y exclusivamente bajo el amparo de la discapacidad que pretenden cubrir, sino que son por lo general y hacia ese objetivo se han de dirigir, tecnologías diseñadas específicamente para el uso del público en general. Ofrecen por tanto un amplio campo de alternativas dirigiéndose tanto hacia esas tecnologías básicas como a los aparatos de alta tecnología.

Es poco frecuente encontrar entre la literatura española información sobre la tecnología de apoyo a las dificultades de aprendizaje o investigaciones al respecto; sí se han encontrado algunos estudios y aportaciones a las discapacidades visuales, auditivas y motrices, por lo que hemos acudido a la literatura americana fundamentalmente para conocer las posibilidades de las que disponemos, los avances y estudios que a este respecto se han ido realizando.

La tecnología asistencial tiene dos propósitos principales (Lewis 1993):

- Aumentar las posibilidades del sujeto de forma que sus habilidades compensen los efectos de cualquier discapacidad.

- Proporcionar una forma alternativa de abordar una tarea de manera que las discapacidades queden compensadas.

La tecnología puede actuar como una prótesis cognitiva, reemplazando una habilidad perdida o mermada, o

como un apoyo, proporcionando la ayuda necesaria, para acometer la tarea.

Son muchas las barreras que el entorno, según la discapacidad, puede imponer a las personas tanto en la escuela, en el trabajo como en otras importantes áreas de la vida.

La tecnología asistencial se ha diseñado y producido con el fin de compensar esas barreras.

Es poco frecuente encontrar entre la literatura española información sobre la tecnología de apoyo a las dificultades de aprendizaje o investigaciones al respecto; sí se han encontrado algunos estudios y aportaciones a las discapacidades visuales, auditivas y motrices.

3. Las dificultades de aprendizaje

Al inicio comentábamos que posteriormente justificaríamos por qué el título que encabeza este artículo, y aunque creo que los párrafos anteriores hayan podido vislumbrar la motivación, no quisiera pasar de largo sin realizar alguna matización.

Todos sabemos, cuando hablamos de dificultades de aprendizaje, que es quizá uno de los grandes caballos de batalla de las aulas. Es casi infrecuente encontrarnos con un aula en la que alguno de los alumnos no se encuentre en esa situación de necesidad por la dificultad que entraña para él en algún momento o en algún área el aprendizaje de los contenidos para la consecución de los objetivos propuestos (lectura, escritura, cálculo, comprensión, habla, expresión, motricidad, relaciones, etc.). Fundamentalmente ése es el motivo que nos movió a escribir este artículo.

Si esas dificultades de aprendizaje son tan frecuentes hemos de buscar el mayor número de estrategias que faciliten la respuesta a las necesidades que desencadenan dichas dificultades. Algunas de esas estrategias se han de buscar en la introducción de nuevos recursos, en este caso nos estamos refiriendo a recursos tecnológicos y concretamente a recursos informáticos, que pueden facilitar el aprendizaje del alumno, por unas determinadas cualidades de las que disponen.

En los intentos de definición y fundamentación teórico-conceptual de las dificultades de aprendizaje se ha evolucionado desde unas posiciones de corte básicamente clínico-médicas a otras cada vez más interdisciplinarias. «Integran las dificultades de aprendizaje escolar aquellas alteraciones que se dan en los sujetos en edad escolar, observables y cuantificables en su conducta, que tienen unos parámetros normales en el proceso de enseñanza/aprendizaje, y su rendimiento, en este proceso, es deficiente».

Los caracteres dominantes que delimitan esta situación de enseñanza/aprendizaje que afectan a las dificultades de aprendizaje escolar, según los principales datos que poseemos hasta la actualidad, son las siguientes dificultades,

según Barca Lozano y González Cabanach (1991: 82):

- En el mantenimiento de la atención y niveles de vigilancia bajos con respecto a grupos de control.
- En la organización, percepción e integración de estímulos auditivos y visuales.
- En la organización de sus respuestas motoras.
- En la adquisición del lenguaje en sus niveles fonológicos, sintácticos, semánticos, así como en el lenguaje escrito.
- Pueden ir asociados problemas emocionales y alteraciones motoras.
- En la comunicación/integración social ya que a menudo crecen en un medio que ellos sienten como hostil y en el que no son aceptados.

Y hemos buscado y analizado aquellos programas informáticos que pueden ayudar a superar o solventar estas dificultades.

4. Estado actual de la tecnología asistencial para sujetos con dificultades de aprendizaje

En la actualidad, las aplicaciones más oportunas de tecnología de apoyo para personas con dificultades de aprendizaje parecen ser las que están basadas en el ordenador. Además, la mayoría de las aplicaciones incorporan *hardware* y *software* dirigidas al público en general, en lugar de productos diseñados específicamente para personas con dificultades de aprendizaje.

El principal requerimiento de estos programas es que se hallen bien diseñados, con flexibilidad suficiente para acomodarse a las necesidades educativas de todo el espectro de alumnos.

Puesto que las dificultades en las habilidades del lenguaje son las más frecuentes entre los sujetos con dificultades de aprendizaje, la lectura y la escritura se convierten en las tareas más típicas de la intervención tecnológica para las personas con esta discapacidad. Estas intervenciones se centran en el uso de programas de procesadores de textos para apoyar y mejorar las destrezas de expresión escrita, y en la enseñanza de la lectura asistida por ordenador.

a) Procesadores de texto. Una de las principales ventajas de los procesadores de texto para los sujetos con dificultades de aprendizaje es la facilidad con que se puede alterar un texto. Las consecuencias de cometer un error ortográfico o gramatical son mucho menos desastrosas cuando los errores pueden ser corregidos fácilmente, y las revisiones de contenido tienen más posibilidades de ser realizadas cuando el escritor puede insertar o suprimir un texto sin tener que reescribir el documento completo. El procesamiento de textos también salva los problemas de caligrafía deficiente, porque el trabajo final se imprime y así es legible. Existen procesadores de texto disponibles para todas las edades, y algunos contienen características que pueden ayudar a los sujetos con dificultades de aprendizaje en el proceso de escritura. Otras alternativas contienen programas-complemento, diseñados para ser utilizados junto con procesadores de texto, y soluciones de *hardware*, como teclados alternativos y dispositivos de entrada de voz.

b) Voz: Algunos procesadores de texto «hablan»: a petición de quien escribe, el programa lee el texto en voz alta. Aunque el habla sintetizada sea menos realista que el habla pregrabada digitalmente, concede a quienes escriben la libertad de introducir cualquier palabra en sus documentos. Con el habla digitalizada, sólo se puede disponer de palabras que hayan sido previamente grabadas. Algunos programas de utilidades añaden habla sintetizada a cualquier aplicación, incluyendo procesadores de texto. Ejemplo de este tipo de programas es *Ciber 232*, este sistema dispone de un dispositivo externo que realiza todo el proceso de síntesis de voz. La información que tenemos en pantalla es redireccionada a este dispositivo y sintetizada. Puede ejecutarse con otras aplicaciones

Existen procesadores de texto disponibles para todas las edades, y algunos contienen características que pueden ayudar a los sujetos con dificultades de aprendizaje en el proceso de escritura.

y permite desarrollar con facilidad programas informáticos que utilicen la síntesis de voz.

c) Ayudas de edición: Correctores ortográficos, gramaticales y «thesaurus» pueden constituir programas por sí solos o estar incluidos dentro de un procesador de textos. Los correctores ortográficos relacionan las palabras de un documento con un diccionario en elaboración; las palabras que no aparecen en el diccionario son identificadas como escritas incorrectamente y se sugieren alternativas. Los correctores ortográficos no siempre constituyen una ayuda, particularmente con la fonética y las ortografías idiosincrásicas que presentan a menudo los sujetos con dificultades de aprendizaje. Los correctores gramaticales monitorizan las oraciones en cuanto a errores gramaticales y cuestiones de estilo, tales como el uso de clichés y verbos pasivos. Los «thesaurus» ayudan a los escritores a localizar sinónimos de las palabras en sus documentos.

d) Ayudas de planificación: Algunos programas ayudan a los escritores en la planificación de las etapas del proceso de escritura. Aunque algunos no lo hacen, la mayoría permite a los escritores importar la planificación que han realizado a un procesador de texto. Este tipo de programas facilita la planificación y organización para las personas que prefieren representaciones de las relaciones entre ideas.

• *Estrategias para la introducción de un texto.* Los teclados convencionales de los ordenadores son una barrera para los escritores no familiarizados con esta disposición. Una solución a este problema es enseñar a los escritores destrezas de teclado y hay gran cantidad de *software* para este fin. Otra opción es reemplazar el teclado convencional por una configuración más familiar. Hay teclados alternativos para niños pequeños que disponen de las letras en orden alfabético.

Ahora mismo en el mercado tenemos el programa EDI 03 que es un programa editor de textos que permite editar cualquier texto empleando tan sólo el ratón, sin necesidad de usar el teclado.

También merecen consideración dos tecnologías desarrolladas para personas con problemas físicos. La primera es la entrada de voz. Se conecta un dispositivo de entrada de voz y el escritor habla, en lugar de teclear el texto. Estos sistemas deben ser entrenados para reconocer la voz del usuario de forma que las palabras habladas sean comparadas con las escritas.

- *Los programas de predicción son otra alternativa.* Diseñados para reducir el número de pulsaciones para introducir un texto, estos programas tratan de predecir la palabra que el escritor desea teclear a partir de la primera o segunda letra introducida. Las predicciones se basan en diccionarios en elaboración, reglas gramaticales y datos sobre frecuencia de palabras. Además muchos programas de predicción recogen palabras que no aparecen en los diccionarios que utilizan los escritores por lo que éstas también pueden ser predichas. Ejemplo de este tipo de programas es CO Writer, basado en un procesador de textos, predice en cualidad y cantidad la palabra que el usuario desea escribir. El sistema de predicción de palabras incluye entre otras funciones, la posibilidad de introducir frases, giros y cualquier otra de las relaciones gramaticales, para realizar correctamente un escrito. Con la posibilidad de incluir cambios ante las repeticiones y redundancias, gracias a la presentación de propuestas alternativas.

e) Investigación sobre procesamiento de texto. La literatura sobre investigación acerca de procesamiento de texto para sujetos con dificultades de aprendizaje es limitada. Algunas conclusiones que se obtienen de los estudios son que:

- Conduce a cambios positivos en la calidad de escritura, en especial cuando el procesamiento de textos se combina con enfoques instruccionales, como la instrucción en el proceso y estrategias de escritura.

- Parece llevar a incrementos en la cantidad de texto escrito, en la corrección en las convenciones del lenguaje escrito, tales como la ortografía y gramática.

En otras investigaciones se comprueba que la cualidad y cantidad mejoran pero no la corrección en ortografía y puntuación.

También se ha estudiado la efectividad de la instrucción de sujetos con dificultades de aprendizaje en el uso del teclado y de las prestaciones de los procesadores de texto, tales como las herramientas de habla y de edición. Los resultados encontrados fueron los siguientes:

- La instrucción en el uso del teclado mejoraba la velocidad de los estudiantes en la introducción del texto.

- Los correctores ortográficos parecen mejorar la ortografía.

- Con la síntesis de voz los alumnos escribían historias más largas, hacían más cambios de edición y mostraban actitudes más positivas hacia la escritura.

f) Enseñanza de la lectura asistida por ordenador. Aunque las destrezas pobres de lectura son la típica preocupación académica en el caso de los alumnos con dificultades de aprendizaje, las intervenciones sobre la lectura basadas en la tecnología no destacan en la mejora de las destrezas de expresión escrita. En los años ochenta el *software* educativo de lectura presentaba muchas de las mismas barreras que los materiales de lectura convencionales. La mayoría de los programas estaban diseñados para ofrecer oportunidades de práctica que ayudasen a los alumnos a mejorar sus destrezas de lectura; para beneficiarse de ellos, los estudiantes debían de tener alguna competencia en la lectura.

En los últimos años, se han producido algunos cambios importantes en las características del diseño de *software* para la lectura. Estos cambios se han producido como resultado de los avances técnicos en el diseño y almacenamiento de *software*, y el paradigma del modelo de lenguaje global en la enseñanza de la lectura.

- *Avances técnicos.* En el *software* tradicional, el programa dirige la ejecución de una

actividad a otra. Aunque el usuario pueda ser capaz de realizar algunas elecciones en cuanto a la actividad a desarrollar, una vez que ésta se ha seleccionado, el programa determina lo que ocurre primero, a continuación, etc. El programa se desarrolla de modo lineal, sin ofrecer alternativas al usuario. El *software* de hipertexto e hipermedia es bastante distinto; está diseñado para transferir el control desde el programa al usuario de modo que éste será quien decida lo que ocurrirá a continuación. Los programas de hipertexto están basados en textos; los programas hipermedia contienen gráficos, sonido y otras medidas añadidas al texto. Estos programas ofrecen más oportunidades que el *software* lineal tradicional para las interacciones entre el alumno y el texto. Esta capacidad para mejorar la cantidad y calidad de las interacciones debe tener un valor particular para los sujetos con dificultades de aprendizaje.

Otro avance tecnológico que ha influido en la naturaleza del *software* de lectura son el uso de los discos de cd-rom, para el almacenamiento de programas cuya memoria es mucho mayor, con ellos el *software* multimedia es una realidad. Los programas multimedia son multisensoriales; añadidos al texto puede contener información sonora de calidad, fotos y otros tipos de imágenes, e incluso vídeos en pantalla. El hecho de ofrecer sonido es particularmente importante para sujetos con dificultades de aprendizaje y para aquéllos con problemas de lectura. Entre los tipos de información sonora disponible en multimedia se encuentra la música, los efectos de sonido, y la voz digitalizada. La voz digitalizada es la voz que ha sido pregrabada. Hoy los programas multimedia son bastantes comunes.

Por otra parte, el *método global de lectura* pone el énfasis en las interacciones del texto con el significado; la enseñanza de destrezas, a pesar de que no está desterrada por completo, no es el fin principal. Este distanciamiento de la enseñanza de destrezas y los materiales de lectura graduados propició un importante cambio en el *software* de lectura. Los programas tradicionales de ejercicios se han vuelto obso-

letos, y un nuevo tipo de *software*, el cuento «hablado» ocupa su lugar en el mercado. Y a pesar de que hay una aparente vuelta a la enseñanza basada en destrezas, continúan siendo populares los programas de cuentos hablados.

Algunos programas que podemos utilizar en este sentido son: «Aprendo a leer», «Comenzar a leer», «Crucigramas silábicos», «Ejercicios de lectura 1», «Bla bla bla», «Las acciones –lectura comprensiva– las concordancias (acci-lec-con)», «Melani, programa de apoyo al aprendizaje de la lectura (P.A.A.L.)».

La literatura infantil en disco cd-rom son programas multimedia con impresionantes ilustraciones y sonido digitalizado en alta calidad para la voz, música y efectos de sonido. Se trata de hipermedia que permite al lector interactuar con el texto y, en la mayoría de los casos, la imagen acompaña al texto. La naturaleza interactiva de estos cuentos cumple dos propósitos. Primero la interactividad funciona como motivación para animar al lector a persistir en la actividad lectora, y, segundo, algunas actividades proporcionan ayuda para la lectura. Algunos ejemplos son: «Casper», «Cuentos clásicos infantiles», «El flautista de Hamelín», «El juego de los cuentos», «Las mil y una noches», etc.

A pesar del atractivo del *software* de lectura en cd-rom se deben tener en cuenta algunas advertencias. Primero, los cuentos hablados se basan en el aprendizaje por descubrimiento. La mera exposición de un texto es insuficiente para ayudar a los alumnos con programas de aprendizaje a llegar a ser lectores competentes, probablemente necesitarán instrucción explícita en destrezas tales como descodificación. Con los cuentos hablados, los alumnos pueden elegir interactuar extensivamente con un texto o pueden ignorarlo virtualmente y concentrarse en escuchar la historia e interactuar con sus ilustraciones. De ahí que sea necesario aumentar el apoyo instructivo del profesor cuando el alumno está utilizando *software* de aprendizaje por descubrimiento. Un segundo aspecto de preocupación es la escasez de *software* de alto interés con vocabulario elemental.

g) Tecnologías para otras áreas curriculares. La enseñanza asistida por ordenador se utiliza también para otras áreas curriculares de la lectura y la escritura en los alumnos con dificultades de aprendizaje. Las intervenciones más frecuentes se dirigen hacia la ortografía y las matemáticas, aunque se han realizado algunos trabajos en el campo de los estudios sociales.

Como en la ortografía, el *software* tradicional de matemáticas está diseñado para el ejercicio y la práctica. La EAO bien diseñada parece ser efectiva para mejorar el conocimiento matemático de los alumnos. No está claro si unos buenos programas de *software* matemático pueden mejorar la actuación del estudiante, lo que sí parece evidente es que tiene efectos positivos sobre la motivación y la actitud. Lo cual ya no es poco. Algunos ejemplos de este tipo de *software* son: «Cálculo», «Cálculo elemental», «Completa la casa», «El libro», «En el caserío», «Desarrollo cognitivo»...

5. Perspectivas de futuro

5.1. Promesas y posibles problemas

Tres cuestiones dominarán las consideraciones futuras sobre el uso de las tecnologías de apoyo por parte de los sujetos con dificultades de aprendizaje: la igualdad de acceso, la facilidad de uso y las tecnologías emergentes.

En sentido amplio, todas se enfrentan con problemas de acceso. La tecnología más potente es inútil si su utilización resulta inasequible; ninguna tecnología es útil si sus potenciales usuarios tienen negado el acceso.

A) Igualdad de acceso. Existe en la actualidad una gran variedad de documentos técnicos que abordan la problemática del acceso a la informática por parte de personas con discapa-

cidad y diferentes soluciones para la accesibilidad a plataformas informáticas.

Sin embargo este tipo de documentos suelen permanecer ocultos en los propios entornos que los generan, suelen tener dificultades de difusión, sufren cambios con bastante frecuencia y resultan difíciles de conseguir.

Poniendo las miras un poco más lejos, si algún día se consiguiera promulgar una ley que garantizara la accesibilidad a la informática a todos los ciudadanos, resultaría conveniente tener una normativa ya desarrollada, sobre la que se pudiera apoyar la ley.

Por lo tanto el objetivo de escribir la norma es doble, conseguir un documento formalmente estable y preparar el camino a una posible legislación futura.

A continuación paso a realizar un pequeño esquema con lo que serían algunas claves de acceso para que las plataformas informáticas se hicieran accesibles a todos:

—*Accesibilidad al soporte físico (hardware).* Se plantean dos opciones:

- Control por *software*.
- Control físico: colocando

el soporte físico de la plataforma informática en la parte frontal de dicho elemento y que haya consistencia de la colocación.

Características que ha de cumplir:

- Realimentación táctil, sonora y que sean grandes los

dispositivos.

- Etiquetas: fácilmente asociables a un concepto y que resulten sencillas de leer.

• Unidades de soporte de almacenamiento removibles mejor en cd-rom. Colocación correcta de los dispositivos auxiliares de almacenamiento en sus respectivas unidades.

- Los elementos periféricos: que sirvan de vehículo de comunicación con el usuario (panta-

Los programas tradicionales de ejercicios se han vuelto obsoletos, y un nuevo tipo de *software*, el cuento «hablado» ocupa su lugar en el mercado. Y a pesar de que hay una aparente vuelta a la enseñanza basada en destrezas, continúan siendo populares los programas de cuentos hablados.

lla, teclado, impresora, etc.) deben ser independientes de la unidad central.

- Visualizar todos los tipos de informaciones auditivas que resultan relevantes. Estas informaciones deberán aparecer en pantalla de modo que avise al usuario de la aparición y desaparición de ruidos sin los que resulta difícil trabajar.

— *Accesibilidad al soporte lógico (software)*: interfaz de usuario

- El entorno operativo: conciso, coherente y consistente, de mensajes cortos y sencillos.

- El estilo mensaje ha de salir siempre en la misma zona de la pantalla utilizando los mismos elementos compositivos.

- Mensajes en pantalla: que desaparezcan tras la aceptación por parte del usuario.

- Texto y gráficos: cuando se utilicen gráficos en la pantalla, deberán ir acompañados por textos explicativos.

- El texto que se haya escrito debe ser recorrible con el cursor, de manera que un lector de pantalla pueda leerlo en voz alta.

- Redundancia del canal de salida y de entrada: los elementos compositivos sólo deben servir para acompañar o realzar la información.

- Manejo del teclado: evitar el uso de acciones simultáneas o introducir un método secuencial alternativo. El recorrido de los menús debe ser circular, es decir saltar de la primera opción a la última y viceversa cuando se recorra el menú con teclado.

- Servicios de ayuda al usuario: incorporar la lengua de signos.

- Entorno operativo: que sea capaz de aceptar datos del usuario utilizando cualquiera de los dispositivos de entrada conocidos actualmente (teclado, ratón, pulsador) y recomienda que utilice también un sistema de reconocimiento de voz. De igual forma, la salida de datos

se debe realizar, además de por el canal habitual (vídeo), por audio.

- Ventanas: que todas estas operaciones se puedan realizar también con el teclado. Que todas las operaciones realizables desde cualquier botón de la barra sean accesibles también

a través de opciones de menú. Que todas las ventanas se puedan cambiar de tamaño y de posición en la pantalla. También se exige que sean maximizables y minimizables y que todas ellas se puedan cerrar, ya que pueden entrar en conflicto con las herramientas anteriormente mencionadas.

- Controlador del teclado: incorporar una opción que permita bloquear las teclas de control. Una opción que permita visualizar y escuchar el estado de las mentadas teclas de control y de las teclas de cambio de estado.

- Controlador de ratón: Debe incorporar ciertas prestaciones que faciliten la accesibilidad, así debe permitir mo-

dificar la orientación en el movimiento, de manera que el apoyo de la mano y la situación de los botones sean las más convenientes.

— *Las aplicaciones*. Los elementos textuales y de identificación (nombre de la ventana, etiqueta del icono, etc.) deben ser susceptibles de emitirse por voz utilizando los servicios facilitados por el entorno operativo. Utilizar mensajes cortos y sencillos y cumplir los requisitos estipulados en los requisitos generales tanto en lo que respecta a mensajes como al resto de los aspectos.

B) Facilidad de uso. En esta década, la tecnología se ha hecho más pequeña, más barata, más poderosa y fácil de utilizar, y estos intentos van a continuar posiblemente, se tiene gran expectación ante lo que las primeras décadas del próximo milenio nos depara. Tres cambios en el *interface* de la tecnología profesional han

Es indispensable que el campo de la educación especial y otros relacionados con el bienestar de las personas con dificultades de aprendizaje continúen ejerciendo de decididos abogados en pos de la equidad en la distribución de los recursos tecnológicos.

contribuido a incrementar la facilidad de uso. En primer lugar, se ha producido un alejamiento del control de los ordenadores y otras tecnologías dirigido por órdenes; ahora los usuarios seleccionan de un menú de opciones. Esto es particularmente significativo para las personas con dificultades de aprendizaje debido a los problemas que encuentran con el *software* dirigido por órdenes. En segundo lugar, el *interface* se ha vuelto más estándar, con lo que las destrezas aprendidas para interactuar con una tecnología o programa de ordenador, pueden ser aplicadas con la misma efectividad en la siguiente. Hoy el interface estándar para ordenadores es gráfico, con iconos para varias funciones. Y en tercer lugar las tecnologías diseñadas para el público en general están empezando a ofrecer una variedad de alternativas de entrada de datos (digitalizadores, pantallas táctiles).

C) *Tecnología emergente*. La realidad virtual tiene un tremendo potencial para las personas con dificultades de aprendizaje. En las aplicaciones de la realidad virtual, el usuario no sólo interactúa con el entorno simulado del ordenador, sino que lo experimenta de forma pormenorizada.

Una de las características más importantes de la realidad virtual es su capacidad para proporcionar enseñanza contextualizada. Asimismo, las nuevas posibilidades de trabajo en red como Internet y la *www* tienen posibilidades para mejorar el acceso de las personas con discapacidades a las riquísimas fuentes de información de la red. Internet es una super red que integra más de 8.000 redes, que conectan entre cinco y ocho millones de personas de 45 países y siete continentes. Por ahora, sin embargo, la mayoría de las redes son entornos con alta densidad de impresión que requieren tanto destrezas de lectura como de escritura. Estas

barreras deben ser reducidas—o erradicadas—si los sujetos con dificultades de aprendizaje se van a convertir en participantes del intercambio global de información e ideas.

En resumen, el futuro de la tecnología de apoyo para personas con dificultades de aprendizaje ofrece muchas posibilidades, pero, como todo futuro, es incierta. Según se presenta el futuro, es indispensable que el campo de la educación especial y otros relacionados con el bienestar de las personas con dificultades de aprendizaje continúen ejerciendo de decididos abogados en pos de la equidad en la distribución de los recursos tecnológicos.

8.2. Primera norma mundial de accesibilidad a las plataformas informáticas

Los programas que se hallen bien diseñados, con flexibilidad suficiente para acomodarse a las necesidades educativas de todo el espectro de alumnos. Los correctores ortográficos parecen mejorar la ortografía. Con la síntesis de voz los alumnos escribían historias más largas, hacían más cambios de edición y mostraban actitudes más positivas hacia la escritura. Los procesadores de texto parece llevar a incrementos en la cantidad de texto escrito, en la corrección en las convenciones del lenguaje escrito, tales como la ortografía y gramática.

Referencias

- SÁNCHEZ, A. (1996): *Necesidades Educativas e intervención psicopedagógica*. Barcelona, EUB.
 BARCA, A. y GONZÁLEZ, R. (1991): *Dificultades de aprendizaje escolar. Líneas de intervención psico-educativa*. La Coruña, Universidad de La Coruña.
 LEWIS, R.B. (1993): *Special education technology: Classroom applications*. Pacific Grove, Brooks/Cole.
 LEWIS, R.B. (1997): «Changes in technology use in California's special education programs», en *Remedial and Special Education*, 18; 233-242.
 LEWIS, R.B. y DOORLANG, D.H. (1995): *Teaching special students in the mainstream*. Columbus, Merrill.

• **M^a Ángeles Pascual Sevillano** es profesora de Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación de la Universidad de Oviedo. Correo electrónico: apascual@sci.cpd.uniovi.es



© Abd-el-Rajim 2000 para COMUNICAR.

Análisis educativo-musical del medio televisión

Oswaldo Lorenzo Quiles y Lucía Herrera Torres
Melilla

Se ofrece en esta colaboración el resultado de un trabajo de investigación que estudia el tipo de educación musical no formal que lleva a cabo la televisión en nuestra sociedad. Este medio de comunicación capitaliza lo que conocemos por escuela paralela, suponiendo un innegable vehículo de transmisión educativa y realizando una labor de divulgación sonora que, aun sin pretenderlo, determina y conforma desde la imagen la cultura musical de la población.

Aunque las características que definen la música y su utilización en los medios son básicamente coincidentes en los principales agentes incluidos en este término –televisión, cine, radio, etc.–, sólo nos ocupamos aquí de lo relativo al primero de éstos agentes, la televisión, al entender que ésta es hoy el vehículo de mayor importancia educativo-no formal con que cuenta la sociedad.

Si bien la presencia de la música en los medios de comunicación, en general, y en la televisión, en particular, supone la existencia potencial de una parcela de estudio con enormes posibilidades de desarrollo conceptual, ha sido ésta frecuentemente soslayada en favor del análisis casi exclusivo de la imagen y sus distintas implicaciones: sociológicas, semióticas, morales, etc. A pesar de lo paradójico de

este hecho, pues lo sonoro-musical ocupa gran parte del contenido de los mensajes audiovisuales que los medios nos hacen llegar, no ha sido hasta comienzos de la anterior década, al menos en nuestro país, que se ha producido un significativo avance en la investigación acerca del ropaje musical que suele revestir la imagen televisiva.

La explicación al porqué de esta situación, como ponen de manifiesto diferentes autores (Tur, 1992; del Río, 1995; Palacios, 1997), la encontramos en el lamentable estado institucional, académico y social que ha padecido la música en España durante los decenios anteriores a los años noventa. Mientras que otras materias con respaldo universitario dedicaron parte de su actividad al estudio del componente icónico y visual del ámbito televisivo, como

ocurría en las Facultades de Bellas Artes, Ciencias de la Información y Sociología, entre otras, en el caso de la música únicamente encontramos presencia universitaria en las actividades de extensión cultural que con mejor o peor fortuna se daban, de forma poco normalizada y casi aleatoria, en algunas Universidades nacionales. Apenas existía investigación musical en el estamento de enseñanza superior por antonomasia, y cuando ésta aparecía lo hacía tímidamente y siempre supeditada a aspectos «para» o perimusicales, pero no de contenido cualitativamente musical. De esta forma, era ciertamente difícil que se produjese la relación imagen-sonido musical en el contexto universitario y que en éste se llevasen a cabo estudios que conectaran ambas áreas.

En el presente, la implantación efectiva de las directrices sobre música contenidas en la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) en la educación obligatoria, así como la dinamización de la cultura musical universitaria, que ha supuesto la creación de la Diplomatura de Magisterio en Educación Musical y la licenciatura de Historia y Ciencias de la Música, han propiciado que por fin se comience a abordar el estudio de lo musical bajo criterios de investigación universitaria y, lo que aquí más nos interesa, que en este mismo marco se estén materializando trabajos que interrelacionen directa o tangencialmente lo musical con lo mediático.

Desde los parámetros que configuran este entorno se construye el trabajo de investigación que fundamenta este artículo.

El deseo de conocer cómo se educa musicalmente la sociedad española a partir del

contexto educativo no formal capitaneado principalmente por la televisión surgió de la observación intuitiva de tres líneas-fuerza:

1) La población española, en general, no ha sido musicalmente educada en el contexto de aprendizaje formal –los centros educativos

de enseñanza reglada como la Escuela, el Instituto y la Universidad–, debido a equivocadas políticas educativas y deficiencias estructurales en los sistemas educativos nacionales anteriores a la LOGSE.

2) La televisión es hoy un catalizador educativo-no formal de primer orden en la mayoría de áreas del conocimiento humano, incluida la música.

3) La predisposición hacia lo musical en la referida población no está bien fundamentada e incluso es, a veces, inexistente, lo que determina que la valoración que de la música hará esta población estará fuertemente condicionada por el modo en que ha sido y es educada musicalmente por la televisión.

Tras esta primera aproximación al problema a investigar se establecieron cuatro

objetivos básicos:

- Examinar el tipo de información-educación musical que llevan a cabo las cadenas de televisión con mayor número de espectadores en este país.

- Analizar el contenido de los *mensajes* musicales del medio citado.

- Observar a qué intereses responde este contenido: informativos, educativos, comerciales, etc.

- Estudiar la capacidad crítica del *target* (público objetivo) para descodificar la información recibida.

La música presente en la parrilla televisiva estudiada es hija del modelo efectista de televisión que impera en los programas más vistos. Existe en todas las cadenas un claro predominio de la música moderna de corte anglosajón, fácilmente identificable por la audiencia con las imágenes vistas y adocenada en sus elementos compositivos más básicos.

1. Metodología de la investigación

1.1. La muestra¹

La elección de las cadenas de televisión estudiadas se debe a cuatro principios:

- La posibilidad de acceso de toda la población española a la *cadena* en condiciones de gratuidad, sin pago directo.

- Amplio contenido dirigido al público en general –cadenas cuya emisión global no es temática– e igualdad de emisión horaria entre las cadenas –todas emiten diariamente un número similar de horas y en las mismas franjas de tiempo–.

- Los valores absolutos de audiencia en miles de personas-espectadores de cada medio, lo que determina que sean los más vistos-oidos.

- La audiencia de cada cadena en función de los bloques horarios u horarios de emisión.

De acuerdo con los principios expuestos, las cadenas de televisión objeto de estudio son: TVE1 (primera cadena de televisión del grupo empresarial público Radiotelevisión Española), Antena 3 (cadena privada), Tele 5 (cadena privada) y La 2 (segunda cadena de televisión de Radiotelevisión Española), contando cada una de ellas con la audiencia que se muestra en la siguiente tabla:

Audiencia de televisión en España en porcentajes					
Cadenas	TVE1	Antena3	Tele5	La2	Otras
Total muestra de audiencia: 33.982 personas	25,1%	22,7%	21,5%	8,9%	21,8%

Tabla 1. Audiencia de la televisión en España. Fuente: Estudio General de Medios, 1998; adaptado de «Anuario de El Mundo» (1998)

Por otro lado, el análisis de las músicas presentes en estas cadenas se hizo a partir de la clasificación anual de los programas de televisión más vistos (EGM, 1997), en la que se enumeran 180 programas en función de los miles de espectadores que los siguieron.

Partiendo de esta clasificación, en la que no se tiene en cuenta los espacios destinados a

la publicidad, se elaboró una subclasificación de programas más vistos, en relación con cada una de las cadenas estudiadas, eliminando aquellos programas repetidos, con lo que el número de programas se redujo a 104. Debido a obvias razones de limitación en la descripción de los pormenores del trabajo de investigación en cuestión, no es posible mostrar aquí las citadas clasificaciones.

1.2. Instrumentos

En la recogida de la información a analizar se utilizaron un televisor en color común, un vídeo grabador/reproductor estéreo y videocintas y casetes para grabar los programas seleccionados.

1.3. Procedimiento

Una vez determinados los programas de televisión con mayor audiencia, se grabaron en soporte magnético para, posteriormente, proceder a su análisis sonoro-visual, basado en el llamado análisis de contenido y fundamentalmente cualitativo.

1.4. Resultados

Tras el análisis de los programas elegidos se establecieron dos categorías:

1) Tipo genérico del programa, categoría que presenta siete niveles principales: cine y series de televisión; deportes; teatro-comedia; humor; información; juegos/espectáculos; magazines. Tanto las categorías como sus niveles fueron apareciendo de forma emergentes; o sea, a medida que se iba analizando el contenido de los programas.

2) Ambientación y contenido específico musical del programa, en relación éste último con las imágenes que lo acompañan. Éstos dos conceptos se analizaron en función del estilo musical y los principios constructivos de la música: ritmo, melodía, armonía, forma y timbre.

Para el análisis de esta segunda categoría—que no es posible mostrar por razones de necesaria sinopsis—se emplearon los métodos analíticos de Larue (1993), Meyer (1967) y Schenker (1990). Dicho análisis establece que las músicas más utilizadas en los programas estudiados se estructuran en cuatro niveles, que por orden de mayor a menor presencia son: pop-rock o similar; música *dance* o similar; música de *ambiente* con melodías pegadizas y textura anodina; *clásica* o similar.

Seguidamente mostramos el número (no porcentaje) de programas que aparece respecto a cada uno de los siete niveles pertenecientes a la primera categoría.

Por televisiones, la distribución de los niveles de la primera categoría es (cuando no aparece un nivel es porque éste no figura entre los programas más vistos):

predominio de la música moderna de corte anglosajón, fácilmente identificable por la audiencia con las imágenes vistas y adocenada en sus elementos compositivos más básicos.

Este hecho genera una estética de lo musical peyorativamente regresiva, ya que los patrones creativos y perceptivos de la música se van simplificando progresiva y alarmantemente, lo que ocasiona un efecto social de reacción en cadena que desemboca en la incomprensión y el desinterés hacia las músicas de mayor calidad: como demuestra la psicología social, a medida que la sociedad asume la estética musical descrita, aumenta el número de personas que considera como mejor opción la música que *escucha* en televisión y que cada vez tolera menos la que es diferente.

Así, los individuos ineducados musicalmente, para no distinguirse, aceptan la opinión

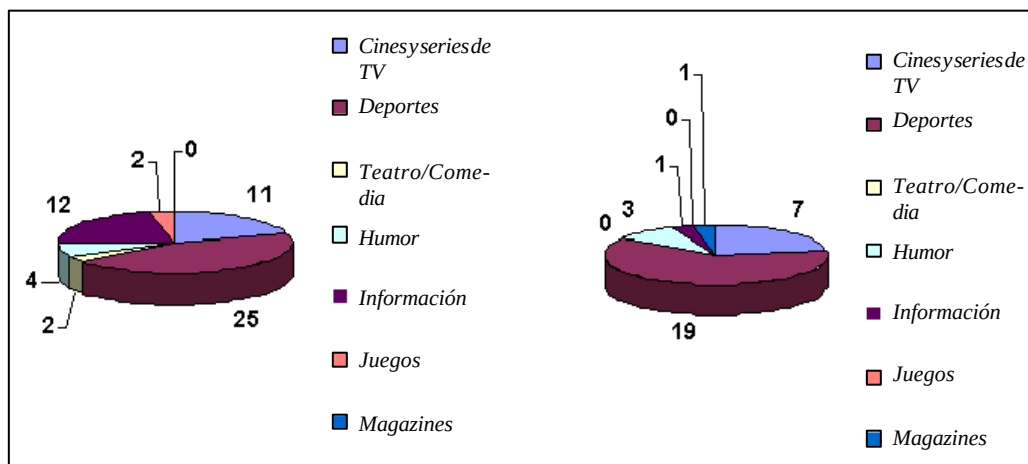


Gráfico 2. Tipo y número de programas más vistos, entre los 104 analizados, en TVE1 y Antena 3, adaptado del EGM publicado en el «Anuario del diario El Mundo» (1998)

3. Conclusiones

A partir del análisis de contenido realizado con los métodos citados de Larue, Meyer y Schenker y la relación de sus resultados con los programas categorizados, podemos inferir que la música presente en la *parrilla* televisiva estudiada aquí es hija del modelo efectista de televisión que impera en los programas más vistos. Existe en todas las cadenas un claro

de la mayoría en favor de la confortable sensación de pertenecer al grupo.

Dentro de la homogeneización musical que se da en todas las televisiones que analizamos (Porta, 1998), nos es posible distinguir contenidos musicales en relación con el tipo de programa visto.

En función de la clase de *espacio*, la ambientación musical es formalmente distinta,

aunque sustancialmente similar en los patrones estéticos y mecánico-simplistas que fundamentan las músicas empleadas. A la vista del gráfico antes mostrado, observamos que:

1) En el cine y las series de televisión el ropaje musical es sumamente importante para la imagen y bien diferente del que escuchamos, por ejemplo, en los informativos. En este nivel predominan los largometrajes de procedencia norteamericana, en los que se hace un uso incidental de músicas que presentan calidad en su composición pero que plagian abusivamente fragmentos de partituras de finales del siglo XIX y principios de XX.

Estas músicas dicen poco en favor de los lenguajes musicales posteriores al Impresionismo, ya que casi todas las composiciones responden a una concepción musical inspirada en lo romántico o post-romántico y estereotipada en su difusión.

2) Las músicas que acompañan a los programas de humor, informativos, juegos-espectáculos y magazines son de diseño totalmente funcional y mecánico, consistiendo en ráfagas musicales y melodías pegadizas que ayudan a introducir y despedir el programa, subrayar momentos especiales y vender mejor el producto televisivo.

3) La música del teatro-comedia es parecida a la de las series de televisión, de menor calidad que la correspondiente a los largometrajes y con poca representatividad.

Cuando la ambientación musical no procede de músicas ya compuestas sino que se encarga a un compositor para un programa determinado, parece que éste no escribe pensando en su calidad, sino en la escasa capacidad de crítica musical en el destinatario final, la audiencia, y en unas características preestablecidas y uniformizadas por la mecanicidad y el simplismo, claramente deudoras de la relación comercial del compositor con la empresa de televisión para la que trabaja, sea por cuenta propia o ajena.

La única cadena televisiva con acceso libre de pago que programa música con criterios de calidad y no de rentabilidad económica es

TVE 2, pero, lamentablemente, tan sólo en una ocasión obtuvo la *cuota de pantalla* necesaria para figurar entre los 180 programas de televisión más vistos durante el año 1997, y no precisamente con motivo de un programa propio del perfil cultural que anima esta cadena, sino de la transmisión de la prórroga de un partido de fútbol entre los equipos Brøndby-Tenerife. Claro, que el grueso de la programación más vista de las cuatro cadenas es también deportivo, fútbol principalmente.

Finalmente, debemos mencionar el asunto de las conocidas adaptaciones de músicas consideradas cultas y de las que a menudo gusta la televisión: trastocar *Las cuatro estaciones* del compositor Antonio Vivaldi *modernizándolas* con el fin de aprovechar su popularidad para vender un programa, por citar un ejemplo ya manido, puede parecer musicalmente inocuo e incluso didáctico, pues según algunas personas «hace estas obras más asequibles», pero no es otra cosa que la perversión de una obra artística por motivaciones de *mercado*.

Notas

¹ Los datos estadísticos en relación con este apartado provienen de la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC), concretamente, el Estudio General de Medios (EGM) correspondiente al año 1997, realizado por esta Asociación y publicado en el *Anuario de El Mundo* en 1998.

Referencias

- BARTLETT, F.G. (1995): *Recordar*. Madrid, Alianza.
 FORTE, A. y GILBERT, S. (1992): *Introducción al análisis schenkeriano*. Barcelona, Labor.
 LARUE, J. (1993): *Análisis del estilo musical*. Barcelona, Labor.
 MEYER, L.B. (1967): *Music, the arts and ideas*. Chicago.
 MORALES, J.M. (Coord.) (1999): *Psicología social*. Madrid, McGraw-Hill.
 PALACIOS, F. (1997): *Escuchar, 20 reflexiones sobre música y educación musical*. Las Palmas de Gran Canaria, Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria.
 PORTA, A. (1998): «Cine, música y aprendizaje significativo», en *Comunicar*, 11; 106-113.
 RÍO SADORNIL, D. (1995): *Material específico del curso las aptitudes musicales y su diagnóstico*. Madrid, UNED.
 SCHENKER, H. (1990): *Tratado de armonía*. Madrid, Real Musical.

TUR MAYANS, P. (1992): *Reflexiones sobre educación musical*. Barcelona, Universitat de Barcelona.

VARIOS (1998): *Anuario El Mundo*, 1998. Madrid, El Mundo.

- **Oswaldo Lorenzo Quiles** es profesor del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical en Melilla (Universidad de Granada). Correo electrónico: oswaldo@goliat.ugr.es
- **Lucía Herrera Torres** es profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Facultad de Humanidades de Melilla (Universidad de Granada).



© Abd-el-Rajim '2000 para COMUNICAR.

El personaje de héroe en el cómic. ¿Qué piensan nuestros alumnos?

Purificación Toledo y José Manuel Sánchez
Sevilla

Cada vez se hace más necesario en la Universidad interpelar a alumnos universitarios que cursan carreras de educación, futuros docentes, sobre sus concepciones de los héroes y antihéroes por la influencia que éstos ejercen sobre las nuevas generaciones, ya que las peculiaridades que éstos poseen influyen considerablemente sobre el proceso educativo. Este trabajo recoge los resultados de una investigación con una muestra de 739 alumnos de la Universidad de Jaén, a los que se le interpeló a través de un cuestionario.

Cuando acercamos el medio cómic a las escuelas para que los alumnos lo analice, una de las primeras cuestiones que les planteamos es ¿quién es el héroe de la historia?, ¿qué piensan acerca de él?, ¿cuáles son sus características? A este respecto, Aparici (1989) señala que en algunos centros educativos lo que se hace es comparar los héroes del cómic en la década de los 50 ó 60 con los de nuestros días.

Pero, ¿qué sabemos nosotros, los educadores, acerca de lo qué es un héroe?, ¿cuál es su origen?, ¿qué quieren plasmar los autores de comic cuando nos presentan los distintos tipos de héroes?, ¿tiene sentido la comparación de héroes mitológicos con los héroes del comic?, ¿cómo influyen estos arquetipos de personajes en nuestros alumnos?, ¿cuál es el efecto que tienen los arquetipos que nos presentan los

programas de televisión y los *mass-media* mediante series, telenovelas, etc., en nuestro propio comportamiento y en nuestra concepción de héroe?

Es por ello que nos hemos planteado en este artículo una serie de interrogantes que nos han llevado a cuestionar a nuestros propios alumnos: ¿qué entienden ellos por héroe y antihéroe?, así como toda una serie de cuestiones dirigidas a identificar por parte de ellos las peculiaridades que ambos personajes deben poseer desde sus puntos de vistas.

Antes de comenzar con la presentación del diseño y desarrollo de nuestro trabajo de investigación, vemos necesario ofrecer un acercamiento al tema que vamos a tratar, por lo que en primer lugar vamos a presentar una breve revisión de literatura acerca del tema.

1. ¿Qué se entiende por héroe?

Etimológicamente el término «héroe» tiene dos derivaciones, del latín «hero», «herois» y del griego «heros». Entre los antiguos paganos el héroe era aquél que creían nacido de un dios o una diosa y un ser humano, ejemplos son Hércules, Aquiles, Eneas. Con el paso del tiempo, el héroe se convirtió en una persona con una serie de cualidades o virtudes, o alguien que realiza una acción heroica, un personaje que a lo largo de su vida hace un acto que queda por encima del resto de los seres humanos. Entre las definiciones de héroe destacamos las cuatro más utilizadas que son: «varón ilustre por sus hazañas o virtudes; protagonista o personaje importante de un poema épico, de una leyenda, etc.; semidiós; y persona muy admirada por sus cualidades» (Enciclopedia Microsoft Encarta, 98).

Si buscamos el término héroe en los manuales de educación nos tenemos que remontar a la Grecia Homérica, donde el fin supremo del ideal educativo era asemejarse lo más posible a los dioses —en este momento histórico los dioses son antropomórficos—, y eso se conseguía desarrollando una serie de valores propios de una sociedad guerrera en la que vivían, siendo valientes y alcanzando la victoria en la lucha, siendo fuertes de cuerpo e imperdurables de espíritu. Tienen que desarrollar un fuerte sentido del honor y tienen que cultivar el sentido del heroísmo, que llevaba consigo algo fundamental para el hombre de este momento histórico, que es el deseo de inmortalidad. La vida del héroe estaba orientada a pasar a la posteridad siendo recordado por las sucesivas generaciones, y para ello tenía que morir en combate.

En la Grecia Clásica hay un elemento que va a diferenciar radicalmente el ideal de héroe homérico del Espartano, que es el sentido de «patria». En Esparta el valor guerrero, el sentido del deber y del honor, el deseo de gloria y de inmortalidad, la disposición para la muerte, todo se utiliza en servicio de la patria. Para Jaeger (1984), el héroe de Tirteo es un descendiente directo del héroe homérico, pero mien-

tras que el héroe homérico se siente libre e independiente, el héroe espartano tiene que someterse siempre a la superioridad de la idea de patria. «El ideal homérico de héroe es transformado en el heroísmo del amor a la patria» (Jaeger, 1984: 95).

En la Grecia Helenística se difunde la idea de la heroización por la cultura, la cual, señala Marrou (1987), es privilegio de seres excepcionales y grandes sabios; incluso Platón recibe este beneficio. En este período la heroización se considera algo normal, considerándose héroe a todo poeta, pensador, artista, hombre ilustrado que fuera poseedor de esa cultura.

Al hablar del concepto de héroe no podemos olvidar el texto *On heroes, hero-worship and the heroic in history*, de Carlyle (1841), pues en él se pueden identificar varios tipos de héroes que, como veremos en las conclusiones de nuestro trabajo, en cierta manera son equiparables a las diferentes concepciones de héroes identificados por nuestros alumnos. Al tratarse éste de un texto decimonónico, en que el autor emplea un lenguaje fruto de su tiempo y el mensaje de la obra se pierde en barroquismos literarios, desde nuestro punto de vista, innecesarios. Por lo tanto, creemos necesario realizar una síntesis del mismo, ya que con el paso del tiempo se ha vuelto obsoleto, como así mismo creemos que el concepto de héroe ha cambiado en el último siglo. Para Carlyle (1841: 202), el héroe es «el que vive en la esfera íntima de las cosas, en la verdad, divina y eterna que existe siempre, invisible para la mayoría sometida a lo temporal y lo trivial».

También encontramos interesante remitirnos a un texto anterior a Carlyle, el de Baltasar Gracián (1637) *El héroe*, obra dedicada al rey Felipe IV, arquetipo del héroe de Gracián: político y cortesano, audaz y sagaz, prudente y belicoso. El libro está dividido en veinte capítulos y describe las virtudes que ha de tener aquél que aspira al título de héroe. Entre la prolija serie de cualidades necesarias para sortear los obstáculos y obtener la fama y el éxito, sobresalen la inteligencia y el valor, así como el cultivo del disimulo de intenciones y pasiones,

la destreza, el lucimiento y la treta. Esta obra se puede considerar un tratado de buenas maneras de ética y de moral.

Volviendo a Carlyle (1841), éste cataloga sus tipos de héroe o gran hombre, que es el héroe en su sentido más antropológico, de portador e impulsor de la cultura, concepto que como ya hemos visto, aparecía en la Grecia Helénica donde se difunde la idea de la heroización de la cultura.

Los héroes de los pueblos primitivos se podían clasificar en tres categorías: los héroes de origen puramente poético, los héroes de carácter político, los héroes de carácter doméstico o familiar. Algo común de estos tipos de héroes es que continuaban en una existencia ideal después de haber muerto, ejerciendo una acción siempre noble y de influencia positiva en la sociedad. Estos héroes de la Antigüedad pertenecen al pueblo y son los fundadores, los colonizadores, los protectores de la sociedad desde su fundación. Carlyle (1841) reconoce diferentes tipos de héroe, que son:

- *El héroe dios o divinidad*, que es definido como los conductores de hombres, los modeladores, los ejemplares, es decir «los creadores de todo cuanto el común de las gentes se han propuesto hacer o lograr» (pág. 31).

- *El héroe profeta* es el inspirador de Dios.

- *El héroe poeta*, señala Carlyle (1841) que es una figura heroica que pertenece a todas las épocas.

- *El héroe sacerdote* lo define como un alma grande capaz de comprender el divino significado de la vida, y cuyo objetivo es hablar acerca de ese significado, contarle, luchar y

trabajar por él con grandeza, eficacia y tenacidad. Éste preside el culto del pueblo, es el vinculador entre el pueblo y Dios. Para Carlyle (1841), los héroes dioses, profetas, poetas y sacerdotes constituyen formas de heroísmo que

pertenecen a los tiempos antiguos. Pero según él, el héroe literato es producto de los tiempos modernos, situándolo a partir de la aparición de la imprenta, la cual proporciona la rápida difusión de la escritura.

- *El héroe literato* trabaja para expresar la inspiración que en él se produce y perdura a través del tiempo una vez muerto. El héroe literato «ha de ser considerado como un hombre que desempeña para nosotros una función que es siempre honrosa, siempre la más alta... Su misión consiste en hacer pública la inspiración de su alma» (Carlyle, 1841: 201).

- *El héroe rey* es aquél a cuya voluntad deben subordinarse y someterse los hombres. Es un hombre de dignidad terrena o espiritual, manda sobre los hombres proporcionando enseñanza real y constante.

Teniendo en cuenta la clasificación de héroes de

Carlyle, desde nuestro punto de vista han surgido nuevos héroes a lo largo del siglo XX, algunos se pueden incluir en sus categorías, pero otros no. Por ejemplo:

- *El héroe deportista*: persona que destaca y es ejemplo únicamente para esta faceta de su vida, dejando de lado su faceta humana o cultural: por ejemplo: Carl Lewis, Maradona, Induráin, etc.

- *El héroe científico*: Menos conocido, pero ha aportado al total del género humano

¿Qué sabemos nosotros, los educadores, acerca de lo que es un héroe?, ¿cuál es su origen?, ¿qué quieren plasmar los autores de comic cuando nos presentan los distintos tipos de héroes?, ¿tiene sentido la comparación de héroes mitológicos con los héroes del comic?, ¿cómo influyen estos arquetipos de personajes en nuestros alumnos?, ¿cuál es el efecto que tienen los arquetipos que nos presentan los programas de televisión?

beneficios importantes a nivel médico y científico; por ejemplo: Lumière (inventor del cine), Marconi (inventor del medio radio), Bell (inventor del teléfono), Edison (inventor de la bombilla eléctrica), Fleming (descubridor de la penicilina), Gerhardt (aspirina), etc.

- *El héroe político*: Más en la línea de lo que Carlyle denomina «gran hombre»; hay que crear una nueva categoría para él, pues no se puede incorporar a la definición de héroe-rey de Carlyle, ya que muchas veces las dos categorías están confrontadas; por ejemplo: Lenin (dirigió la revolución que derribó el régimen de los zares), Stalin, Hitler, etc. Evidentemente el concepto de héroe está inmerso dentro de su propia cultura; ello justifica que los tres políticos que hemos citados representaran para su pueblo en un momento histórico una serie de valores y formas de actuar que el pueblo acepto como suyos.

- *El héroe actor*: La evolución de los *mass-media* ha dado lugar a este nuevo tipo de héroe; por ejemplo: Chaplin, Marilin, James Dean, Harrison Ford, etc.

- *El héroe de ficción*: Son héroes creados desde la ficción para el disfrute del lector-espectador. Durante el siglo XX han surgido multitud de héroes de ficción, los literarios que han evolucionado desde la Antigüedad y que se han adaptado a las exigencias del lector de este siglo, y que es el que menos nos va a ocupar, ya que su repercusión a nivel global es menor, por la tendencia a la menor lectura y el superior impacto de las películas y comics.

Spucces, Duffy y Ciaramello (1997) manifiestan que los verdaderos héroes son las personas que de diferentes maneras contribuyen a cambiar y mejorar nuestra sociedad.

2. El héroe actual y los *mass-media*

El concepto de héroe ha evolucionado y actualmente a consecuencia de los constantes cambios sociales. El héroe es momentáneo, efímero, la acción heroica no perdura en el tiempo, es olvidada con prontitud. Los actos heroicos coinciden con un momento y con una visión del propio entorno que rodea al héroe y que es

rápidamente borrada por otros actos heroicos más grandiosos que constantemente son introducidos por los medios de comunicación. Por lo tanto el acto heroico se diluye en la cantidad de información que nos aportan los *media* sobre los héroes, como nos van creando arquetipos y como hacen que el arquetipo humano vaya desapareciendo. Por lo tanto el héroe actual es solamente una acción momentánea y no perdura en el tiempo.

Los *mass-media* tienen una influencia aplastante en la sociedad. Dilthey señaló que la disponibilidad de abundante información puede conducir al escepticismo, al asesinato de los dioses y por lo tanto a la desaparición de héroe en sí. Pero sin embargo los medios nos inculcan una serie de nuevos arquetipos de héroe, más en la línea de Superman, el superhombre nietzscheano. Nos inducen a creer que el acto heroico es algo continuo, algo que está permanentemente ahí. El héroe lo es siempre, el salvar una vida en un momento determinado ya no se considera heroico porque no perdura en el tiempo. El héroe debe ser héroe durante toda su vida y debe mantener una ética y estética acorde a la función heroica.

Como señala Eco (1976) un mensaje poético o estético se representa a sí mismo como tema primero del acto comunicativo en el que participa, que es autorreflexivo, y esto lo convierte en fuente continua de significados. En el caso del héroe la misma forma estética le confiere una función y se va recreando en su propia forma, en su propio arquetipo somático, en su propio arquetipo como ser humano, no intelectualmente, exteriormente debe tener una forma y a esto contribuyen los medios que han demostrado su capacidad para fijar un punto de atención, moviendo así nuestra atención hacia una serie de arquetipos que influyen en el comportamiento de los individuos y lo determinan, aunque sea indirectamente, y no de forma precisa, a realizar las acciones de un cierto modo.

McLuhan (1969) nos dice que en nuestra cultura comunicativa el medio es el mensaje. El arquetipo humano se ve reflejado en el medio que vemos todos los días, mediante una presión

constante de lo que debemos hacer, comprar, tener. Esto nos determina para ser y actuar de cierta manera. La estructura de los códigos del sistema de comunicación puede ser el mensaje, la forma del mensaje también puede serlo, los medios de comunicación nos crean un arquetipo al igual que los antes citados. El medio físico elegido para transmitir la información determina la forma del mensaje o sus contenidos, e incluso la estructura de los códigos nos impulsa a crear un determinado tipo de héroe. Éste sería el caso del héroe homérico que está inmerso dentro de una determinada cultura, se comporta de una forma acorde a la sociedad a la que pertenece, está representando los arquetipos de una sociedad y el medio no nos lo puede representar de otra forma. Los antiguos nos crean un arquetipo que se debe a su medio, en el caso de Homero, la poesía nos crea un Ulises fuerte y poderoso. Pero sobre el héroe homérico predomina la medida de los humanos.

Sin embargo, hoy día el medio físico que se elige para transmitir la información determina la forma del mensaje y sus contenidos. Los medios actuales van dirigidos a un número más amplio de personas, así que para mantener la impresión hacen que el héroe crezca. El medio y el mensaje hacen que el héroe se haga más poderoso, al ser en este caso auto-representativo, el héroe tiene que ser cada vez más fuerte, así los *mass-media* modelan nuestra vida en mayor medida de lo que nosotros creemos. Estamos ante una cantidad tan enorme de información que se nos hace difícil discernir entre lo que es real y lo que es ficción, aunque esté en nuestra mano poder contrastar los datos de forma fiable. De esta forma tendemos a la homogeneización del arquetipo de héroe. El héroe ha de ser de la forma en la que nos lo presentan los medios y no nos podemos

imaginar otro tipo de héroe. El arquetipo básico pasa de ser el del ser humano a ser el de Superman, en tal medida que otros héroes dejan de serlo en alguno de sus comportamientos bajo el punto de vista que nos han marcado los *mass-media*, como sería el caso de Batman.

3. El antihéroe

Asimismo en el comic encontramos una nueva clase de héroe, al que podemos denominar «antihéroe». El antihéroe no es lo contrario de héroe, ni su contrapartida negativa, sino a su vez una nueva clase de héroe cuyos métodos no son los mismos que los del héroe clásico, y que a veces no actúa por nobleza, sino por egoísmo. Es en sí mismo el más humano de los héroes, ya

que es un ser humano normal en lucha contra elementos que escapan a su control, y que es incapaz de cambiar. El antihéroe lucha contra la muerte, o el estado, o el entorno físico inmediato, la enfermedad, etc. y lo hace en inferioridad física e intelectual. Su victoria es más el triunfo del coraje humano y las ansias de supervivencia, que la de la victoria real contra un enemigo definido.

El antihéroe utiliza los mismos métodos que los villanos, son personajes que carecen de las tradicionales cualidades heroicas. Un ejemplo claro de antihéroe en el cómic podría ser el personaje

de Batman; su carácter está motivado por la venganza. Una noche siendo pequeño vuelve del cine en compañía de sus padres y un ladrón los asalta con la intención de robarles, el padre se niega y es asesinado a manos del ladrón; su madre no soporta el *shock* y sufre un ataque cardíaco que le produce la muerte. El joven se promete a sí mismo vengar el asesinato de sus padres llevando al asesino ante la justicia. Así cumple su promesa y adopta la apariencia de Batman. Se enfrenta al mal y mata si es necesari-

El concepto de héroe ha evolucionado y actualmente, a consecuencia de los constantes cambios sociales, el héroe es momentáneo, efímero; la acción heroica no perdura en el tiempo, es olvidada con prontitud.

rio. Con el paso del tiempo el personaje evoluciona y asume el papel de protector de inocentes.

4. Investigaciones realizadas en torno al tema

Tan sólo hemos localizado un estudio que verse sobre el concepto de héroe y su aplicación en la escuela. Es el estudio de Spucces, Duffy y Ciaramello (1997) acerca del tipo de aprendizaje que los alumnos pueden adquirir a través de la realización de actividades sobre los héroes. En su trabajo parten de la participación de los alumnos en la elaboración de una tabla de tres columnas en la pizarra acerca de: a) Qué saben de los héroes/heroínas; b) Qué les gustaría saber de los héroes/heroínas; y c) Qué han aprendido de los héroes/heroínas.

Entre los resultados del aprendizaje que ellos manifiestan que han sido adquiridos por parte de los alumnos, señalan los siguientes:

1) La habilidad de hablar y escribir sobre ellos, reconocer conductas que benefician a otras personas.

2) Habilidad para formular preguntas orales y escritas.

3) Conocimientos en la escritura y discurso acerca de factores sociales, políticos, geográficos que pueden afectar las acciones de los demás.

4) Habilidad para expresar sensaciones a través de la poesía y el arte.

5) Demostraron a través de la escritura y el discurso sus conocimientos acerca de las contribuciones de otras culturas.

6) Los alumnos obtuvieron una apreciación acerca de las interconexiones de las matemáticas, ciencias y tecnología a lo largo de la historia.

7) Los alumnos obtuvieron una apreciación de la naturaleza multidisciplinar de los estudios científicos y descubrimientos a lo largo de la historia.

8) Aprendieron de las contribuciones de matemáticos, científicos y tecnólogos que han realizado a lo largo de los tiempos.

9) Aprendieron a analizar y utilizar bases de datos, y todo tipo de representaciones gráficas.

10) Aprendieron a hacer preguntas en base a los datos representados gráficamente.

Estos autores proponen una serie de actividades en el campo del lenguaje y las artes, las ciencias naturales y sociales. En el primer grupo de disciplina proponen tres tipos de proyectos que denominan: Proyecto «Autor», Proyecto «Biografía» y Proyecto «Ambiente», y que contemplarían actividades del tipo:

a) Proyecto de «Autor»:

- Desarrollar un cuestionario en grupos de 2 ó 3 alumnos dirigido a escritores, sobre cómo han creado el carácter heroico. El cuestionario debe recoger cuestiones sobre: las características de un héroe, la definición de heroísmo.

- Escribir una extensa carta explicando a los escritores el proyecto y rogándoles respuestas.

- Enviar la carta a cinco escritores.

- Elegir un libro de los escritores seleccionados y leerlo (cada grupo debe leer un libro diferente).

- Una vez recibida la información de los cuestionarios, cada grupo hará una presentación de toda la información recibida.

b) Proyecto de «Biografía»:

- Escribir una breve biografía de alguna persona, que de una manera u otra, haya conducido a un proceso de paz en el mundo, incluyendo nombre de la persona, momento histórico en que vivió, localización geográfica de su influencia, el impacto de sus acciones a lo largo del tiempo, duración del impacto de sus acciones, descripción de su área de conocimiento y del clima político y social de su época.

- Hacer un mapa con las áreas de influencia de esta persona. Esta actividad la pueden realizar los alumnos en parejas o individualmente.

Para el desarrollo de valores educativos, señalar actividades del tipo:

a) Tira de cómic:

- Leer información sobre héroes de cómic.

- Discutir acerca de cómo la intervención de un héroe de cómic ha salvado la vida de alguien o ha mejorado una situación.

- Discutir en pequeños grupos qué acciones pueden salvarle la vida a alguien o mejorar una situación.

- En grupos pequeños o individualmente hacer una tira de comic en la que la acción de un héroe salve la vida a alguien.

- Presentar la tira de cómic a toda la clase.

Esta actividad la han venido realizando desde hace dos cursos académicos nuestro alumnos de Magisterio en el contexto de la asignatura Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación.

b) Proyecto «Utopía» (comunidad ideal):

- En grupos de 3 ó 4 alumnos, diseñar una comunidad en la que no existan actos de violencia y reine la amistad entre los sujetos.

- Realizar juegos no violentos.

En el campo de las Matemáticas y Ciencias pretende que los alumnos tengan conciencia de que a lo largo de la historia han existido personas que han realizado contribuciones a nivel intelectual en nuestra sociedad. Estas contribuciones han sucedido desde la edad de piedra hasta la era de las comunicaciones. Si la mayoría de estos hallazgos no hubieran tenido lugar, no podrían sentarse en las aulas a discutir, y por supuesto no podríamos realizar actividades interactivas como las que proponen Spucces, Duffy y Ciaramello (1997) a través de redes de comunicaciones como Internet. Proponen como actividad la elaboración por parte de los alumnos de una base de datos en la que se recojan héroes reales que hayan contribuido de alguna manera a mejorar nuestra sociedad y cultura, señalando qué herramientas o ayudas han empleado para ello. En esta base de datos se recogería la siguiente información nombre, país de origen, género, fecha de nacimiento y fallecimiento, declaración famosa, y área de conocimiento en la que realizó la contribución.

En el terreno de las Ciencias Sociales, señalar actividades como:

- Utilizar un globo terráqueo o *mapa mundi* para marcar los países de origen de sus héroes.

- Identificar héroes del Holocausto judío.

Y por último en el campo de las Artes, señalar las siguientes actividades:

- Enviar una carta a algún héroe que aún esté vivo.

- Memorizar una frase o discurso de alguno de sus héroes. Culminar la unidad didáctica con la exposición; por ejemplo, en la cafetería o pasillos del centro, de todos los materiales recogidos acerca de los héroes vivos.

- Crear un mural de héroes que pueda ser expuesto en el centro.

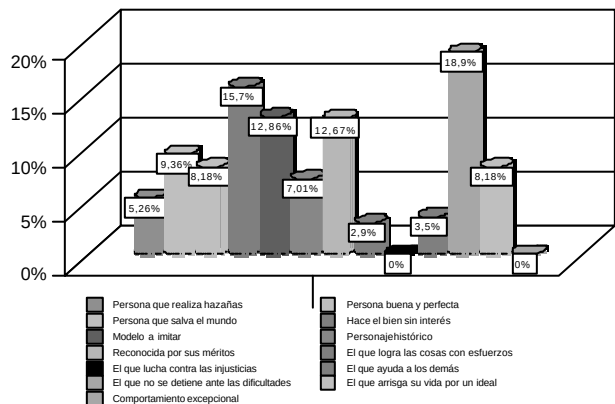
5. Nuestro trabajo de investigación

5.1. Muestra

La muestra de nuestro trabajo de investigación ha estado formada por un total de 739 sujetos, pertenecientes todos ellos a dos submuestras bien diferenciadas. Por un lado, 231 son alumnos de 2º curso de Magisterio de la Universidad de Jaén, de las cuatro especialidades que se cursan en la citada Universidad: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Física y Lenguas Extranjeras. Y por otro lado, 508 licenciados en diferentes especialidades y que durante el curso académico 1998-99 han realizado el Curso de Aptitud Psicopedagógica (CAP) en la citada Universidad, por lo que esta submuestra es bastante heterogénea, en cuanto que los alumnos son de una variada gama de Licenciaturas y Diplomaturas.

Concepto de Héroe

Alumnos de Magisterio



5.2. Recogida de datos

Una vez realizada la revisión de literatura existente acerca del tema que nos ocupa, pasamos a elaborar un cuestionario en el que se recogían fundamentalmente dos tipos de datos. Por un lado, los datos de identificación de los sujetos (edad, sexo, estudios realizados, etc.) y por otro lado, cuestiones de tipo abierto sobre: el concepto de héroe y antihéroe, características físicas y morales del héroe y del antihéroe, ejemplos de héroes y tipologías de héroes.

5.3. Análisis de los datos

El análisis de los datos lo hemos realizado a partir de la extracción de categorías en función del abanico de respuestas realizadas por parte de los alumnos a cada una de las preguntas de tipo abierto del cuestionario. A estas categorías se les ha asignado una numeración y se han cuantificado la frecuencia y el porcentaje en el que han tenido lugar. A partir de ahí se han realizado toda una serie de diagramas de barras para visualizar mejor las respuestas de los alumnos acerca del tema tratado.

5.4. Resultados

Los resultados obtenidos en nuestro trabajo han girado en torno a tres cuestiones básicas, que son: ¿qué entienden nuestros alumnos por héroe y antihéroe?, ¿qué características morales y físicas poseen los héroes? y ¿cuántos tipos de héroes existen?

Con respecto al primer interrogante que nos planteamos sobre qué concepto tienen nuestros alumnos acerca de lo que es un héroe, tenemos que el 12% de los alumnos de ambos grupos conciben al héroe como un «modelo a imitar» por toda la sociedad. Esta concepción de héroe se equipararía con el héroe divinidad tal como lo concibe Carlyle (1841). Para el 18'9% de los alumnos de Magisterio y el 14'7% de los alumnos del CAP el héroe es aquél que no se detiene ante las dificultades. Para el 25'5% de los alumnos del CAP y sólo el 3'5% del otro grupo de alumnos, el héroe es aquél que ayuda a los demás. Para un 13'7% y el 15'7% respecti-

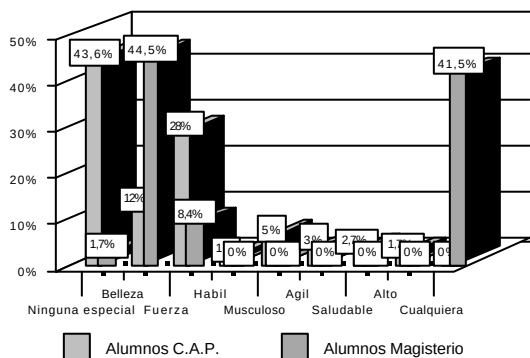
vamente el héroe es quien hace el bien sin interés.

En cuanto a las características físicas que deben de poseer los héroes, hemos obtenido bastantes discrepancias en las respuestas de los alumnos. Así mientras que el 44'5% de los alumnos (Magisterio) le dan primacía al aspecto físico de los héroes, los cuales deben de ser bellos por naturaleza, sólo el 12% del otro grupo de alumnos (CAP) señala como importante esta característica. Para el 28% y el 8'4% es fundamental que el héroe sea fuerte. Y en porcentajes muy bajos se señalan como características físicas que deben de poseer los héroes: ser hábil y ágil, estar sano, ser musculoso. Existe una gran discrepancia y en cierta medida las respuestas de los alumnos pueden ser entendidas como contradictorias, pues el 43'6% de los alumnos del CAP y el 1'7% de alumnos de Magisterio indican que los héroes no tienen por qué poseer ninguna característica física en especial. Posteriormente los propios alumnos de Magisterio en un 41'5% señalan que los héroes pueden ser poseedores de cualquier característica física.

Con respecto a las características morales más sobresalientes señaladas por nuestros alumnos son que los héroes deben de ser honestos (14% y 9%), sinceros (14'4% y 18%), inteligentes (19'4% y 13%), justos (17% y 23%) y solidarios (12'4% y 15%).

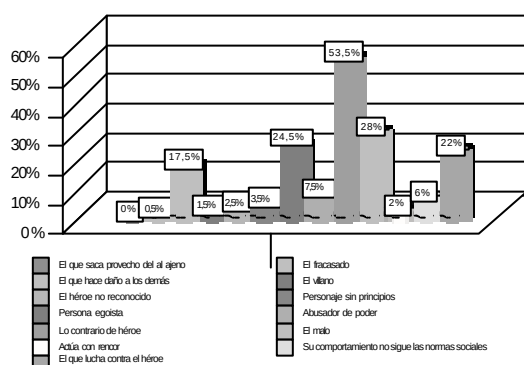
En ambos grupos de alumnos existen coincidencias en cuanto a los tipos de héroes (por

Características Físicas del Héroe



Concepto de Antihéroe

Alumnos del C.A.P.



ejemplo: reales, anónimos, ficticios, bélicos, religiosos, políticos, deportivos, humanitarios y científicos), aunque el porcentaje en ambos grupos es diferente. Los porcentajes más altos son que, por un lado, el 26´3% de los alumnos de Magisterio y el 45% de los alumnos del CAP creen en la existencia de héroes ficticios. Y por otro lado, un 26´3% y el 32´7% respectivamente creen en la existencia de héroes reales. Cuando los alumnos del grupo de Magisterio hablan de héroes reales lo hacen en término de héroes religiosos, políticos, deportivos, humanitarios y científicos; lo mismo ocurre en el grupo de alumnos del CAP, que amplían esta categoría incluyendo nuevos tipos de héroes como: héroes literarios, históricos e intelectuales. Está claro que, a partir de las definiciones de héroes dadas por parte de los alumnos, se

puede deducir que éstos establecen la tipología identificada por Carlyle (1841).

Con respecto al concepto de antihéroe, el 53´5% de los alumnos del CAP y el 39% de los alumnos de Magisterio lo definen como «lo contrario al héroe»; el 24,5% y el 20% respectivamente piensan que el antihéroe es una «persona egoísta», y el 22% y 19% señala que éste tiene como objetivo prioritario «luchar contra el héroe».

Referencias

- APARICI, R. (1989): *El cómic y la fotonovela en el aula*. Madrid, Consejería de Educación.
- CARLYLE, T. (1985): *Los héroes*. Barcelona, Orbis-Sarpe.
- ECO, U. (1976): «Le mithe de Superman», en *Communications*, 24; 24-40.
- MICROSOFT (1998): *Enciclopedia Encarta*, 98. Microsoft Corporation.
- GRACIÁN, B. (1986): *El héroe*. Madrid, Club Internacional del Libro.
- JAEGER, W. (1984): *Paideia*. México, Fondo de Cultura Económica.
- McLUHAN, M. (1969): *La galaxia Gutenberg*. Madrid, Aguilar.
- MURRAY, H. (1987): *Historia de la Educación en la Antigüedad*. Buenos Aires, Editorial Universitaria.
- SPUCCES, K.; DUFFY, M. y CIARAMELLO, B. (1997): «Link Up To Learning About Heroes: People Who Make A Difference». Web: <http://www.fiestanet.com/~www/ma-duffy/IntegrativeStudy.htm>.
- VÁZQUEZ DE PARGA, S. (1980): *Los comics del Franquismo*. Barcelona, Planeta.
- VILA, W. (1990): *Comics, tebeos ¿Cómo se hacen?* Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

Purificación Toledo Morales es profesora de Tecnología Educativa de la Universidad de Sevilla. Correo electrónico: amara.st@zoom.es

José Manuel Sánchez García es alumno de Historia de la Universidad de Sevilla, especialista en el estudio del cómic.

Investigación en escuelas municipales de la ciudad de Córdoba

El diario, un instrumento para la construcción de los saberes sociales

Ana María Fleitas y Raquel Silvia Zamponi
Córdoba (Argentina)

Este trabajo presenta los resultados de la investigación realizada con la totalidad de las Escuelas Municipales de la ciudad de Córdoba (Argentina), a partir del Programa «El diario como apoyo educativo», experiencia realizada a través de un convenio firmado entre el Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Córdoba y el diario «La Voz del Interior» de la ciudad ya mencionada. Este programa, cuyo objetivo es incorporar el diario como recurso para estimular una lectura activa, reflexiva y crítica, se caracteriza por capacitar a educadores en particular, a la comunidad educativa en general, y por trabajar directamente con los alumnos de los distintos niveles del sistema educativo.

Los avances tecnológicos traen cambios que se relacionan con nuevas competencias lingüísticas y culturales. Somos educadores y nuestra postura no puede ser la misma de quien produce publicidad, de la del comunicador social o de la empresa periodística; nuestra función es la de promover un aprendizaje crítico en los alumnos.

Por ello creemos que toda tarea del aula debe ser analizada y relacionada con hechos de la realidad, partiendo siempre de un marco pedagógico que sostiene la necesidad de acompañar a los alumnos en la reconstrucción de aprendizajes significativos.

Coincidimos con docentes, alumnos, padres y todos aquéllos involucrados de una

manera u otra en el proceso de enseñanza-aprendizaje en que los resultados de la implementación del diario como recurso pedagógico son altamente exitosos, como opina una docente: «posibilita la transferencias de criterios curriculares a situaciones diarias y cotidianas, permitiendo trabajar en el aula de manera distinta».

Nuestra propuesta didáctica incluye el diálogo y la discusión fundamentada, posturas válidas para el desarrollo de una actitud democrática.

Hay reflexiones y temas ineludibles que debemos abordar cuando queremos referirnos a una nueva propuesta pedagógica, y son los referidos a la educación como reflejo del sistema social que la incluye.

Entendemos la escuela como factor de permanencia, pero también como elemento de cambio. Sabemos que el centro educativo como institución mediadora involucra una serie de conocimientos y orientaciones que tienden a facilitar la inserción del alumno en la sociedad, y que los medios de comunicación representan una herramienta valiosa para lograr esa inserción: alumno, escuela y sociedad.

Como dice Prieto Castillo: «La caída de los referentes sociales y científicos que sostenían las seguridades e inseguridades en las décadas pasadas, influyó directamente en el modo de percibir y evaluar el papel de los medios. En algunos contextos intelectuales resulta imposible esbozar siquiera una crítica, ya que el argumento fundamental es el de la negociación que cada quien establece. Por lo tanto, los medios son una realidad tan de nuestra sociedad que poco ganamos con continuar con actitud de ataque o con culparlos de muchos de nuestros males».

En virtud de esta declaración, consideramos imprescindible, desde los inicios de este Programa, que los alumnos puedan desarrollar competencias que les permitan el análisis crítico de la información proveniente de los medios de comunicación social.

Una de las funciones de la escuela es la reconstrucción del conocimiento experiencial en una realidad donde la «cultura exterior» es cada vez más amplia y diversificada. A partir de esta concepción se crea en 1990 el Programa «El diario como apoyo educativo» a través de un convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Córdoba y *La Voz del Interior*, diario regional. Los objetivos del mismo fueron:

- Promover, en educadores y educandos, el desarrollo de capacidades para analizar crítica-

mente la información de los diferentes medios de comunicación.

- Utilizar el diario como recurso pedagógico en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, capacitando a los docentes para su efectiva aplicación.

El Programa estuvo, y está, enmarcado normativamente. La necesidad del tratamiento de los medios de comunicación en el aula está presente en:

- Declaración sobre Educación de los Medios, de la Unesco (1982).
- Constitución de la Provincia de Córdoba.
- Ley de Educación (8.113).

- Principios de la Reforma Educacional de Córdoba.
- *Lineamientos curriculares*.

- Convenio Ministerio de Educación y Cultura y *La Voz del Interior*.

La ejecución del Programa, contemplando la realidad detectada, se lleva a cabo a través de acciones de investigación diagnóstica y evaluativa, producción de material (documentos de apoyo teórico para docentes y documentos de experiencias realizadas por docentes en el aula), capacitación, seguimiento, evaluación, intercambio y difusión de experiencias (publicaciones semanales en el diario

La Voz del Interior) y coordinación con otros proyectos educativos.

En estas acciones se refleja la esencia del Programa: comunicación, lectura crítica, fundamentación, relaciones, regionalización, participación, compromiso, producción.

A través de nuestra experiencia valoramos la importancia que tiene:

- El empleo del diario como recurso, aunque no exclusivo y/o excluyente.
- La confrontación con otros medios.
- La consideración del diario como medio

Toda tarea del aula debe ser analizada y relacionada con hechos de la realidad, partiendo siempre de un marco pedagógico que sostiene la necesidad de acompañar a los alumnos en la reconstrucción de aprendizajes significativos.

en sí, como vehículo de mensajes, como forma de expresión.

- La adecuación del uso a las características de los educandos y de los niveles y ciclos del sistema educativo.
- El trabajo grupal.
- La articulación.

1. Crecimiento del Programa

Hace nueve años pusimos en marcha este Programa en la Provincia de Córdoba, actualmente transita por el país y fuera de él. Los objetivos y metas también fueron creciendo y actualmente los docentes reconocen la importancia de incorporar la realidad al aula, y de transformar la circulación de saberes en un proceso de producción social de conocimientos. Además de los objetivos propuestos en 1990, actualmente se incorporan otros según las demandas y necesidades de las concepciones actuales y de la relación hombre-medio-escuela de este fin de siglo. Nuestros objetivos generales son:

- Comprender la realidad educativa para poder operar con ella y transformarla.
- Incorporar el diario como recurso no convencional para estimular el hábito de la lectura, conectar la escuela con la vida y vincular el hoy con el ayer.
- Revalorizar la acción docente como agente mediador entre la escuela y los medios de comunicación.
- Incorporar el diario electrónico y sus posibilidades de utilización como recurso pedagógico.

Nuestros objetivos específicos son:

- Incorporar los medios de comunicación en el abordaje de los contenidos curriculares.
- Desarrollar hábitos de lectura de la información, estableciendo relaciones con situaciones de aprendizaje.
- Analizar el impacto del diario soporte papel y soporte pantalla como recurso pedagógico en la escuela.
- Promover en los alumnos la capacidad de pensar, discernir, evaluar y desarrollar criterios propios.

Hoy, ante el avance de las nuevas tecnologías y con la entrada de Internet en el mundo actual, también los diarios se pueden consultar en la pantalla de la computadora, siendo ésta una nueva variante para trabajar partiendo del mismo objetivo de lectura crítica, reflexiva y activa de los mensajes, esto determinó cambios en las estrategias de enseñanza, ya que se modifican las estrategias de aprendizaje. Es por ello que desde 1996 trabajamos con diario digital.

Capacitamos a docentes en el análisis, comparación, relación, asociación y vinculación de la información de diarios electrónicos con contenidos curriculares, profundizando dichos contenidos a través de Internet.

La Ley Federal de Educación 24195/93 contiene una innovación importante en materia de medios de comunicación, los incorpora como contenido en casi todas las áreas y/o disciplinas curriculares. Es así que los medios son mencionados explícitamente como objeto de estudio, fuente de información y/o forma de producción en lengua, matemáticas, ciencias, formación ciudadana y educación artística.

Los contenidos básicos comunes de todos los niveles consideran a los medios como un contenido transversal por contraposición a una materia separada en los currícula. Esta visión nos enriquece, coloca al diario y a los otros medios de comunicación en el rol de puente con la realidad, rol que encuentra sentido en todas las disciplinas curriculares. No es la prensa la que necesita adecuarse a la escuela, es la escuela la que toma el diario como recurso e intenta leerlo productivamente. Esta lectura está obligada a superar lo literal, ascendiendo al nivel inferencial y al crítico.

Coincidimos en que «leer» implica una serie de estrategias que los lectores deben desarrollar para construir el significado de un texto, concebimos la lectura como «un proceso interactivo en el que el papel del lector es esencial para abordar la comprensión y la construcción de los saberes sociales».

En la realidad, escuela y diario cumplen una importante labor socializadora. El carácter sistemático y finalista de la tarea escolar permi-

te establecer diferenciaciones respecto de la función social de ambos agentes.

La necesidad es pensar la educación como proceso y como producto, como necesidad y como demanda dentro de una producción social de conocimientos, como reconocimiento del deseo de aprender.

Pensamos que todo proceso de cambio es inherente a la existencia en cuanto que vive y se transforma, siendo la escuela un lugar privilegiado donde se producen específicamente cambios y modificaciones que constituyen lo esencial de la realidad educativa, donde la cultura cotidiana no está divorciada de la cultura escolar.

2. Investigación evaluativa en Escuelas Municipales

El criterio de capacitación de este programa con la modalidad de taller y la utilización de los documentos de apoyo teórico, de los cuales somos coautoras, nos permite evaluar la implementación de la propuesta en cuanto a los avances de la capacitación, su incidencia en el aula, el compromiso institucional y su proyección a la comunidad educativa.

El diario como recurso es un valioso aliado para acercar la institución escolar a los temas significativos del mundo actual, nadie puede hoy discutir la necesidad de aproximar la escuela a la realidad y eso supone prestar una atención particular a los contenidos propios de esa realidad. ¿Cómo trabajar la actualidad con sus temas y conflictos si no es con la lectura de la prensa gráfica, radio, televisión, Internet?

La actualidad que transmiten los medios se acompaña de valores, intereses, actitudes, creencias que necesariamente debemos conocer, decodificar y analizar y de esta forma apoyar a

nuestros alumnos para que puedan actuar con autonomía, participación y compromiso.

Los medios de comunicación en general y el diario en particular, son herramientas que permiten construir desde el aula esas actitudes y comportamientos. ¿Por qué el diario en particular? Porque nos posibilita la relectura y profundización de la información.

El propósito del «seguimiento evaluativo» en las Escuelas Municipales de la ciudad de Córdoba fue obtener información sobre las necesidades y los avances de la capacitación a los docentes, su incidencia en el aula, el compromiso institucional, su proyección a la comunidad educativa y la participación de alumnos-docentes-institución.

La capacitación de los docentes municipales de la ciudad de Córdoba tuvo características especiales; asistieron docentes de las 38 escuelas de este ámbito durante tres meses, dentro del período lectivo. El criterio de capacitación

fue el de tres encuentros con grupos de aproximadamente 70 docentes cada uno. Decada escuela asistió un maestro por ciclo, uno de ramos especiales y un personal directivo. La modalidad de trabajo fue la de taller, consideramos a ésta la más adecuada porque conduce a aprender haciendo. Esto permitió la participación grupal y el intercambio activo de diferentes experiencias con los aportes de opiniones personales. En el contacto con estos docentes, vimos necesario reformular y actualizar ciertas estrategias en función de las experiencias desarrolladas para la actualización y

los posibles abordajes de situaciones puntuales. Para esta evaluación y seguimiento tuvimos en cuenta tres momentos claves: inicio, desarrollo y final de la aplicación. Lo anterior nos permitió tener datos concretos sobre el impacto de las actividades programadas.

Capacitamos a docentes en el análisis, comparación, relación, asociación y vinculación de la información de diarios electrónicos con contenidos curriculares, profundizando dichos contenidos a través de Internet.

Los elementos teóricos que sirvieron de base, tanto para fundamentar el problema de investigación como una alternativa de innovación fueron los relacionados con los aportes sobre los aprendizajes significativos que hace Ausubel, el replanteamiento sobre la función docente, papel del alumno y los contenidos de actividades en el contexto escolar y extraescolar que hacen autores como Kemmis, Arturo Matute, David Perkins, Pablo Freire, Vigoski, César Coll..., inscritos en la pedagogía crítica, y además algunos aspectos sobre la lectura y su comprensión que aportan Jean Piaget, Smith, Marcelo Caruso e Inés Dussel.

Ya con los grupos conformados y los propósitos planteados, la primera etapa de la investigación consistió en administrar un cuestionario a todos los asistentes, quienes al finalizar cada encuentro lo respondieron en forma individual. En las observaciones registradas en el primer cuestionario, nos propusimos trabajar en torno a siete items:

1) Los docentes ante la información. Ante la pregunta ¿qué medio de comunicación utilizan para informarse?; respondieron: televisión: 91%; radio: 84%; diario: 81%; otros: 44%.

Respecto de cómo profundiza una información de interés, contestaron: Confronta la información del diario con otros medios, 34%; compara, amplía y profundiza, 22%; opina, compara y saca conclusiones, 15%; comenta la información con la familia y compañeros de trabajo, 9%; compara con la realidad, 5%; respuestas ambiguas, 5%.

2) Sobre la utilización del diario en el aula El 75% de los consultados dijo utilizarlo como recurso didáctico sin especificar de qué forma; el 19% manifestó que no lo utiliza, en tanto un 4% respondió que lo hicieron ocasionalmente. Un alto porcentaje de docentes opinan que este recurso posibilita la transferencia de contenidos curriculares a situaciones reales y cotidianas, permitiendo trabajar en el aula de una manera distinta. Algunos señalan que le permite al alumno tomar conciencia de que está inmerso en «esta sociedad» que el diario construye cotidianamente.

3) Los alumnos ante la información. Un aspecto presente en muchas respuestas de los docentes es que la información actualizada permite a los alumnos seleccionar distintos temas de su interés accediendo de esta forma a la lectura, análisis, relación y profundización de los mismos; posibilita respetar las distintas opiniones, desarrollar el pensamiento reflexivo y formar una actitud crítica. Otros dijeron que el trabajo con el diario permite tomar conciencia de muchas situaciones de otras comunidades que no son ajenas a la problemática de los alumnos; esto incentiva la comparación y búsqueda de soluciones.

4) Los docentes y la capacitación. Los educadores expresaron que las actividades presentadas en los talleres de capacitación les brindaron la posibilidad de conocer y aprender cómo usar el diario en el aula. No deja de llamar la atención el bajo índice de respuestas que indican que no se utiliza el diario. Estos docentes manifestaron no haber recibido capacitación hasta ese momento.

5) De los talleres a la práctica. En relación a las respuestas de aquéllos que dicen utilizarlo, es destacable considerar que un 41% lo aplica en todas las disciplinas, un 45% en algunas, en tanto el 14% no respondió. Con respecto a la frecuencia de uso de este medio se observa que un 17% lo utiliza diariamente, un 20% una vez por semana, un 3% cada 15 días y un 40% a veces; además, un 16% no respondió ni por el sí ni por el no.

6) Los alumnos frente a la información. Las respuestas de los docentes referidas a si sus alumnos se informan a través de los medios demuestran que sí en un 82%, destacando que existe un mayor interés por las noticias deportivas y policiales.

7) Selección y preferencias. Los alumnos varones eligen para trabajar las secciones policiales y deportes mientras que las niñas se inclinan por la sección de humor y la de artes y espectáculos. En el segundo encuentro de capacitación se introdujeron diversas estrategias para el uso eficiente de este medio como recurso. La encuesta correspondiente al mismo pone

el acento en las posibilidades del docente para su implementación y la respuesta del alumno frente a las acciones desarrolladas.

Es importante la información registrada sobre su uso, ya que demuestra que el 96% de los educadores lo aplicó con sus alumnos y sólo no lo realizó el 1%, en tanto un 3% no respondió a la pregunta. Si se analizan las respuestas resulta significativo que el abordaje al diario se realiza fácilmente cuando el docente recibe una adecuada orientación.

Con respecto a la forma en que se realizó la selección de informaciones para ser trabajadas con los alumnos, un 91% manifestó hacerlo a partir del interés del alumno y las necesidades curriculares, un 39% a partir de las necesidades del docente y un 5% no respondió. Como otra forma de selección, tuvieron en cuenta necesidades del currículum, intereses de la comunidad, informaciones de actualidad y para la práctica comprensiva de la lectura.

Los maestros afirmaron que a sus alumnos les entusiasma trabajar con el diario y agregan que estas actividades promovieron una dinámica distinta posibilitando aprendizajes significativos.

Las respuestas del tercer cuestionario, estrechamente vinculadas con las anteriores, tienen avances de innegable importancia para la investigación. El tratamiento del uso del diario en los distintos ciclos del nivel primario con los ítems referidos a la lectura, preferencias y usos de este recurso fueron respondidos por docentes y alumnos. En estas respuestas los educadores indicaron las actividades que despertaron mayor entusiasmo: en el 1º ciclo prefieren las fotografías, los titulares, los avisos publicitarios, los juegos para conocer e identificar las secciones del diario, elaborar cuentos e historietas a partir de informaciones, comentar verbalmen-

te lo que ven y leen, y producir a partir de distintos hechos del ámbito escolar para ser divulgados en el ámbito escolar.

En el 2º ciclo se inclinan por la lectura e interpretación de imágenes, el humor y su vinculación con distintas problemáticas, comentarios y profundización de noticias especialmente regionales, la comparación del tratamiento de una información en los distintos medios, la confrontación de noticias con otros

diarios, el análisis de publicidades y su impacto social, el interés por buscar en los diarios notas que se relacionen con temas de la currícula que el/la docente esté desarrollando.

Consideramos relevantes las respuestas de los alumnos acerca de para qué utilizaron el diario, un 41% dijo que para informarse y aprender de manera más divertida, un 27% para conocer qué pasa en Córdoba, el país y el mundo, un 8% para aprender a leer mejor, un 6% respondió que para buscar trabajo y un 18% no respondió.

La fundamentación de las respuestas anteriores se basó en que el diario les aporta información acerca de lugares, problemáticas ecológicas, enfermedades (y cómo prevenirlas), eventos deportivos, hechos policiales para poder analizar y evitar situaciones peligrosas, política, etc.

Es interesante consignar las respuestas referidas a la lectura y posterior comentario de las noticias con la familia, un 74% de los alumnos lo comenta diariamente con sus padres, un 13% lo hace a veces y un 13% no lo realiza. No les interesan las noticias tristes, los avisos fúnebres, las entrevistas a algunos «famosos», lo que dicen los políticos (porque la mayoría de las veces no dicen la verdad), los avisos clasificados (porque son muchos), los temas que presentan mucha violencia (son muy crueles).

Los maestros afirman que a sus alumnos les entusiasma trabajar con el diario y agregan que estas actividades promovieron una dinámica distinta posibilitando aprendizajes significativos.

Algunos niños del primer ciclo manifestaron tener dificultades por el tamaño del diario, la letra pequeña y la extensión de algunas notas. Les gustaría que incluyeran en el diario mayor cantidad de noticias de los barrios, historia y cultura de antepasados cordobeses, concursos con temas infantiles, recetas de cocina fáciles, más notas sobre el alcohol, las drogas y el SIDA y más información acerca de cómo viven y qué les pasa a chicos de otros lugares.

8) Aportes de la comunidad educativa.

Algunas de las múltiples y variadas opiniones vertidas por integrantes de la comunidad educativa fueron:

Dicen los padres: «Cuando mi hijo me contó que trabajaban con el diario, no imaginé de qué forma lo hacían, después, me di cuenta de que les sirve de aprendizaje para el futuro y también yo aprendo junto a él»; «Me gusta que mis hijos trabajen con el diario porque podemos conversar de todo lo que sucede, están informados, conocen la realidad cotidiana y la maestra les ayuda a entenderla».

El personal directivo opinó: «Posibilita un provechoso intercambio de opiniones, trabajando a partir del interés del educando...»; «Lleva al docente a un trabajo ágil y actual para abordar los contenidos curriculares...».

Por su parte, las maestras de grado afirmaron: «El trabajar con el diario despertó curiosidad, permitiendo desarrollar actividades creativas, no rutinarias, rompiendo de esta forma la monotonía...»; «Permitió analizar e investigar diversos temas de actualidad íntimamente relacionados con la problemática socioeconómica de la comunidad educativa...».

Las respuestas permitieron comparar diferentes aspectos de esta propuesta y conocer el lugar que ocupa el diario en la escuela y la conceptualización que de él tienen los maestros, alumnos y padres, como así también las prácticas y usos de este recurso en la institución educativa. Todos los registros obtenidos pusieron de manifiesto que una utilización continua, progresiva, sistemática, institucional y relacionada con contenidos curriculares, crea situaciones que favorecen la formación crítica de

los alumnos, desarrolla actitudes democráticas, permite una participación entusiasta, crea un clima de constante actividad en el trabajo de aula, favorece la autodisciplina, moviliza al alumno de acuerdo a sus intereses y le permite analizar los hechos de la realidad «que reflejan los medios de comunicación» y «los mensajes que subyacen» en esa información transformando actitudes pasivas mediante cambios actitudinales relevantes que llevan a conocimientos significativos.

Este *revelamiento* evidencia que el diario moviliza la acción educativa basada en el diálogo en un proceso conjunto y simultáneo. El educando «aprende y comprende», logrando interpretar valorativamente los hechos que suceden en la sociedad y los efectos de los mismos. Como ejemplo haremos mención de algunas experiencias que fueron realizadas por los docentes en las aulas: «Sobre la selección de residuos», «Viaje de los cuentos a las noticias», «La realidad a través de la lectura», «Cuidar la vida es amar el medio ambiente».

Este trabajo, realizado con alumnos del nivel primario, nos creó la necesidad de conocer qué sucede con los jóvenes y los medios de comunicación. De esta forma elaboramos un trabajo de investigación, «La actitud de los jóvenes ante los medios de comunicación», que se implementa en escuelas de distintos puntos de la provincia, del ámbito oficial y privado, que actualmente está en proceso.

A partir de la influencia de los medios de comunicación en los adolescentes y jóvenes, en relación al enclave propio de las diferentes instituciones educativas en diversos puntos de la geografía provincial y teniendo presente una reconfiguración de la práctica docente, redefinición de las metas del aprendizaje escolar y una mejor interacción entre los elementos básicos que integran los procesos educativos, alumnos, docentes y padres nos permitirán seguir avanzando en el conocimiento y la comprensión de la problemática.

Creemos que esto nos ayudará a descubrir las diferentes actitudes de los alumnos para comprender los procesos de cambios, para

diseñar estrategias adecuadas con base en esta realidad y también tomar como punto de partida los conocimientos, intereses, temáticas, selección y análisis como aportes decisivos para la construcción del conocimiento dentro de una relación compartida profesor-alumno.

Somos conscientes de la importancia de la perspectiva del análisis de la realidad. Consideramos que los proyectos educativos se deben gestar a partir de las distintas situaciones que nos afectan.

Referencias

- APARICI, R. (1995): *La enseñanza de los medios en la escuela*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- BARBERO, J.M. (1987): *De los medios a las mediaciones*. México, Gustavo Gilli.
- CARUSO y DUSSEL (1996): *De Sarmiento a los Simpson*. Buenos Aires, Kapeluz.
- CEBRIÁN, M. (1992): «Nuevas tecnologías, nuevos lenguajes», en *Las nuevas tecnologías en la educación*, Santander, ICE de la Universidad de Cantabria.
- CEPAL/UNESCO (1992): *Educación y conocimiento: eje de la transformación educativa con equidad*. Santiago de Chile.
- COLL, C. (1988): *Conocimientos pedagógicos y práctica educativa*. Barcelona, Barcanova.
- ECO, U. (1981): *Lector in fábula*. Barcelona, Lumen.
- ECHEVARRÍA; FREZZA; FLEITAS y ZAMPONI (1993): *Documento de apoyo teórico. El diario como apoyo educativo*. Córdoba, Ministerio de Educación y Cultura.
- FILMUS y OTROS (1993): *¿Para qué sirve la escuela?* Buenos Aires, Grupo Editor Norma.
- FILMUS, D. (1996): *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos*. Buenos Aires, Troquel.
- FRIGERIO y OTROS (1992): *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Buenos Aires, Troquel.
- FRIGERIO y POGGI (1996): *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires, Santillana.
- GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1990): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- LITWIN, E. (Coord.) (1997): *Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. Buenos Aires, El Ateneo.
- MATUTE, A. (1995): *Método de acercamiento crítico*, en *Jornadas de la Sociedad Internacional de Prensa*.
- MATUTE, A. (1986): «La educación y el enfrentamiento crítico a los medios», en *Revista Medios, Educación y Comunicación*, 10.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1995): *Contenidos básicos comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires, Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina.
- LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN Y LEY DE EDUCACIÓN de la Provincia de Córdoba.
- NARODOWSKI, M.: *La escuela argentina de fin de siglo. Entre la informática y la merienda reforzada*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- PAREDES DE MEAÑOS (1997): *Los contenidos transversales*. Buenos Aires, El Ateneo.
- PERKINS, D. (1995): *La escuela inteligente*. Barcelona, Gedisa.
- QUIN, R. y McMAHON, B. (1997): *Historias y Estereotipos*. Madrid, De la Torre.
- REY, J. (1998): *Internet y Educación*. Buenos Aires, Horizonte.

• **Ana María Fleitas y Raquel Silvia Zamponi** son coordinadoras del Programa «El Diario como apoyo educativo» del Ministerio de Educación y del diario «La Voz del Interior» de Córdoba (Argentina). Correo electrónico: zamponir@satlink.com.ar

Posibilidades y limitaciones de la integración de los medios y las tecnologías en la enseñanza

Rosalía Romero Tena
Sevilla

Los datos que se ofrecen en este artículo recogen aspectos considerados fundamentales en la integración de medios y/o nuevas tecnologías a través de los Grupos de Trabajo como actividad de autoperfeccionamiento. Éstos están muy relacionados con la particularidad de las zonas (centros), elemento que no está siendo considerado y que puede repercutir negativamente en las iniciativas que se están teniendo en la incorporación de estos medios. Por ello, se presentan datos concretos sobre zonas diferenciadas en una provincia (Huelva), así como las implicaciones que suponen estos hallazgos a la hora de comprender el significado de la contextualización.

1. Punto de partida

El término «la particularidad de los contextos» recoge el interrogante que surge de la necesidad más que manifiesta de los docentes de tener en cuenta la singularidad e intereses de cada centro y/o grupo de profesores. Si partimos de las diversas referencias que se hacen a la cantidad de elementos que entran en juego a la hora de poner en marcha cualquier cambio que se desee hacer en el centro, nos encontramos, por ejemplo, con la de Esteve (1995) que nos señala doce elementos de cambio en el sistema escolar que afectan directamente a la docencia. Los aglutina en factores de primer orden que hacen referencia directa a la acción del profesor en el aula (escasez de recursos

materiales y deficientes condiciones de trabajo, cambio en las relaciones profesor-alumno, fragmentación del trabajo del profesor) y factores de segundo orden que hacen referencia a las condiciones contextuales en las que ejerce la profesión (aumento de las exigencias sobre el profesor, inhibición educativa de otros agentes de socialización, desarrollo de fuentes de información alternativas a los centros, ruptura del consenso social sobre la educación, cambio de expectativas respecto al sistema educativo, modificación del apoyo de la sociedad al sistema educativo, descenso en la valoración social del profesor y cambio en los contenidos curriculares). Por otro lado, Tejada (1998: 77) nos recuerda que el contexto organizativo es un

elemento clave, no único, del proceso de innovación, en la medida en que el trabajo en grupo, en comunidad, facilita la tarea de innovar, además propicia la autorreflexión, la autoevaluación dentro de una dinámica participativa. De cara a la institucionalización, los grupos, los órganos y no los individuos aislados, son los que mejor respuestas pueden dar para atender a las necesidades reales de la institución. Especifica que asumir la idea de que sean los educadores en sus centros los protagonistas del cambio, institucionalizándolo, no quiere decir que sean los únicos responsables del cambio y de la mejora escolar.

Como se reflejan en las líneas anteriores existen factores o elementos que influyen en la integración de los medios. Estos elementos, como veremos más adelante, no se dan de forma aislada sino más bien dependen unos de otros de tal forma que la alteración de uno conlleva la de otro u otros. De tal manera, considero que toda institución docente, toda escuela, viene a ser como un ecosistema humano que al arrastrar una larga historia de intereses, estructuras, propuestas y opciones nunca neutras, y al estar enclavado en lo social y lo cultural en su sentido más amplio (científico, tecnológico, artístico...) resulta enormemente complejo.

Este ecosistema humano y social trata de crecer en una heterogénea población de edades, preocupaciones y niveles de responsabilidad diferentes, integrada por los alumnos, profesores, padres, representantes de la comunidad local y, ahora, hasta voluntarios que interactúan críticamente con su medio ambiente, con su entorno, para absorber esa cultura propia del grupo facilitando su asimilación y no sólo eso, sino también su desarrollo (Lorenzo, 1996: 10). Como señalo, existe una profunda implicación de cada elemento con todos los

demás. Por tanto, cualquier cambio en uno, supone repercusiones en los demás; así por ejemplo poner en marcha una actividad complementaria supone una colaboración (alumnos, padres, y no sólo profesores), la racionalización de los recursos didácticos del centro (tecnología) produce evidentes repercusiones en el ambiente, no sólo desde el punto de vista del conocimiento a transmitir sino del contexto físico como problemas de espacio o de tiempo

generados. «De este modo, cada nueva propuesta pedagógica, cada nuevo medio, cada nuevo material, pasa por un proceso de resituación contextual que informa su consideración o no en los entornos de enseñanza, plural, abierta y multiforme, dialéctica y controvertida» (Sancho, 1997: 36).

Resumiendo y con palabras de Fullan (1992: 56), «aunque a primera vista la tarea parece enorme, compleja y desalentadora, lo cierto es que ocurre en una escuela, en ella la gente (profesores, sus asesores locales, director, estudiantes, padres) harán lo

que puedan hacer en sus propios términos. Si lo que ellos hacen está apoyado, valorado, evaluado y puesto en común con otros, se fomentará la calidad y cantidad (extensión) de la implementación de los medios».

2. La investigación

Uno de los objetivos que nos trazamos en el estudio sobre cómo se produce la integración de medios y/o nuevas tecnologías a través de los Grupos de Trabajo fue: conocer las diferencias más significativas (motivos, dotaciones, organización, equipo de trabajo, apoyo, formación, centro, práctica y cambio) de cada una de las zonas que estábamos investigando. Los datos que aquí expongo se han obtenido de las entrevistas realizadas a los responsables de los Grupos de Trabajo seleccionados para la investiga-

Asumir la idea de que sean los educadores en sus centros los protagonistas del cambio, institucionalizándolo, no quiere decir que sean los únicos responsables del cambio y de la mejora escolar.

ción. El total de entrevistas realizadas es de 14; tres por zona, salvo de la zona 5 en la que sólo obtuvimos datos de dos.

En primer lugar, sería conveniente aclarar que se ha identificado zona con CEP (antes de la reducción que se produjo tras la promulgación del Decreto 194/1997 de 29 de julio), por considerarlo un elemento aglutinador de centros en cuanto a la distribución geográfica y de estrategias de formación y asesoramiento, en función de esto los participantes son los siguientes:

- Zona 1 (CEP1): Centros 1, 4 y 10.
- Zona 2 (CEP2): Centros 2, 3 y 14.
- Zona 3 (CEP3): Centros 6, 7 y 8.
- Zona 4 (CEP4): Centros 5, 9 y 11.
- Zona 5 (CEP5): Centros 12 y 13.

Tras conocer a nuestros participantes, pasaré a detallar los datos obtenidos en cada una de estas zonas; para ello he distribuido en dos tablas el total de frecuencias por dimensiones y códigos utilizados para el análisis de dichas entrevistas. El significado de cada uno de estos términos pueden encontrarlos en Romero (1999). Comencemos por la zona 1

que como podemos observar en la tabla nº1, los motivos que impulsaron a estos profesores a presentarse a los proyectos relacionados con los medios es el interés de unas personas y grupos de profesores interesados por el tema y porque creen que estos proyectos de alguna manera pueden mejorar el proceso de enseñan-

Frecuencias obtenidas en las dimensiones y códigos en las zonas 1 y 2.

MOTIVOS (1): 10 - MOTIVOS (2): 12					
Dotación material	1	1	Mejora del proceso de enseñanza	3	7
Financiación económica	1	2	Méritos	-	-
Interés personal y/o grupo	5	2	Reciclaje	-	-
DOTACIONES (1): 8 - DOTACIONES (2): 13					
Suficientes	1	3	Aportadas por el centro	-	4
Insuficientes	2	2	Aportadas por los miembros del equipo	-	-
Insuficientes para avanzar	3	2	Cerradas	2	2
ORGANIZACIÓN (1): 12 - ORGANIZACIÓN (2): 23					
Espacial	5	12	Temporal	2	4
Personal	5	7	Almacenamiento del material	-	-
EQUIPO DE TRABAJO (1): 14 - EQUIPO DE TRABAJO (2): 23					
Coincidencia de intereses	2	4	Grado de implicación	3	1
Existencia previa infraestructura	-	-	Construcción materiales	4	2
Organización del trabajo	3	11	Acceso a programas	1	2
Voluntad del profesorado	1	3			
APOYO (1): 11 - APOYO (2): 20					
Centro en general	-	-	Otros grupos de trabajo	1	1
Centro de profesores	9	17	Instituciones no educativas	1	2
FORMACIÓN (1): 14 - FORMACIÓN (2): 21					
Iniciada por los que saben	1	2	Cursos del CEP u otros organismos	5	7
Trabajo continuo del grupo	2	2	Necesidad formación en medios	1	4
De otros grupos de trabajo	5	6			
CENTRO (1): 8 - CENTRO (2): 24					
Ausencia de implicación	-	3	Actitud de aceptación	2	1
Presencia implicación moral	3	3	Actitud de rechazo	1	3
Presencia de implicación real	-	5	Padres	2	9
PRÁCTICA (1): 29 - PRÁCTICA (2): 37					
Valoración	3	7	Evaluación	1	-
Estrategias didácticas	13	15	Nuevas posibilidades	3	1
Medios como apoyo	2	4	No implicación del profesorado	2	-
Medios como una asignatura	1	-	Actitud de los alumnos	4	9
Material complementario	-	1			
CAMBIOS (1): 13 - CAMBIOS (2): 11					
Utilización medios	3	1	Evolución con la práctica	3	5
Sacar partido	1	4	Motivar a los alumnos	3	-
Actitudes profesores	3	1			

za-aprendizaje de los alumnos facilitando cambios en las estrategias docentes.

Las dotaciones que reciben los tres centros de esta zona son consideradas como insuficientes para comenzar y seguir trabajando en el proyecto, por eso las consideran cerradas. Las principales referencias efectuadas sobre la organización son aquéllas que aluden a la distribución del espacio, profesores y alumnos realizadas para trabajar con y/o con los medios así como los problemas y soluciones a raíz de éstas.

Las aportaciones relativas al equipo de trabajo, es decir cómo se formó, qué dinámica siguen, grado de implicación de sus miembros etc. son aquéllas que hacen referencia a las estrategias llevadas a cabo para el diseño y/o producción de materiales didácticos para los alumnos; así como aquellas relacionadas con la diferencia en cuanto a intensidad de trabajo asumido por cada miembro del equipo y a la distribución de espacios y tiempo para realizar ese trabajo. El apoyo que reciben estos grupos procede mayoritariamente de los Centros de Profesores como podemos comprobar en la tabla de la página anterior.

La formación que tienen estos profesores proceden principalmente del contacto con otros Grupos de Trabajo y de los cursos que ha organizado el CEP y otras instituciones. En estos centros existe una implicación real, es decir una colaboración y una actitud favorable por parte del resto de sus compañeros por el proyecto así como una apoyo por parte de los padres hacia el trabajo que están realizando.

Con respecto a la práctica (puesta en marcha en el aula de dicho proyecto) las referencias más frecuentes han sido las relativas a qué estrategias didácticas han utilizado, es decir cómo han estructurado el trabajo y su contextualización en el aula y asignatura. Los cambios que se han producido con la práctica son los relacionados con la utilización de los propios medios, con la actitud de los alumnos, con la evolución a medida que se trabaja con los medios y con la actitud de los profesores.

Los resultados obtenidos en la zona 2 en la dimensión motivos hacen referencia principal-

mente a la búsqueda de una mejora dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. En este caso las dotaciones son principalmente aportadas por los centros donde se están llevando a cabo estos proyectos. La organización ha estado más enfocada a temas de distribución de espacios y en menor medida de profesores y alumnos. Las referencias efectuadas sobre los equipos de trabajo están más enfocadas a explicar cómo se organizan ellos como grupo para realizar el trabajo que supone el proyecto. Al igual que en la zona anterior el apoyo se ha recibido de los Centros de Profesores. Y la formación recibida también sigue procediendo del trabajo que realizan otros grupos y de los cursos de los CEP y otras instituciones.

Para estos centros la ayuda por parte de los padres ya sea económica o de otro tipo, ha sido un factor importante a la hora de trabajar con o sobre los medios, también se puede destacar una actitud favorable por parte del resto de sus compañeros. Las referencias hechas sobre la práctica son las relacionadas con la estructuración del trabajo que realizan en el aula con los medios así como sus características particulares. Los cambios producidos son los experimentados con el uso de los medios a medida que se llevan a la práctica, y comprobando su utilidad y aprovechamiento.

Los datos de la zona 3 se encuentran expuestos en la tabla siguiente, los resultados obtenidos en la dimensión motivos son el interés de unas personas surgido tras la asistencia a cursos de formación relacionados con las nuevas tecnologías de la comunicación e información. En estos centros las dotaciones recibidas son insuficientes para realizar los proyectos, por lo que las aportaciones del material han sido por parte de los miembros del propio Grupo de Trabajo. Con respecto a los temas relacionados con la organización parece no existir nada que destacar.

Los comentarios sobre el equipo de trabajo aluden a aspectos organizativos y de planificación de ellos mismos como grupo para realizar el proyecto, así como la preparación y

construcción del material necesario para ejecutarlo. El principal apoyo recibido en estos centros procede al igual que en los anteriores de los Centros de Profesores. La formación procede de los cursos realizados por los CEP y otras instituciones.

Con respecto a las actitudes por parte del centro no parece destacarse nada especial ya que no existe una implicación favorable ni desfavorable por parte de los miembros pertenecientes a los mismos. En la dimensión de práctica, hay que destacar por un lado los comentarios relativos a la forma de estructurar el aula a la hora de utilizar los medios, así como los relativos a las actitudes tanto positivas como negativas por parte de los alumnos hacia los medios y aquellos que se refieren a aquellos medios son considerados como un apoyo al trabajo del profesor en el aula. Los cambios experimentados en la motivación de los alumnos, es decir al aumento de atención y de otras destrezas (académicas, de relación, etc.) de los alumnos como consecuencia del trabajo realizado con o sobre los medios.

En la zona 4 los motivos que llevaron a estos Grupos de Trabajo a solicitar los proyectos fueron el interés de unas personas y grupos, así como el buscar una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el conseguir material para poder trabajar con/sobre los medios.

Estos centros perciben las dotaciones reci-

Frecuencias obtenidas en las dimensiones y códigos en las zonas 3, 4 y 5.

MOTIVOS (3): 5 MOTIVOS (4): 18 - MOTIVOS (5): 8					
Dotación material	-	4	-	Mejora proceso enseñanza	1 5 5
Financiación económica	-	2	-	Méritos	- 1 -
Interés persona y/o grupo	2	5	1	Reciclaje	2 1 2
DOTACIONES (3): 17 DOTACIONES (4): 14 - DOTACIONES (5): 4					
Suficientes	-	2	-	Aportadas por el centro	3 1 1
Insuficientes	7	3	2	Aportadas por equipo	6 1 1
Insuficientes para avanzar	-	6	-	Cerradas	1 1 -
ORGANIZACIÓN (3): 3 ORGANIZACIÓN (4): 30 - ORGANIZACIÓN (5): 7					
Espacial	1	10	-	Temporal	2 9 4
Personal	-	10	3	Almacenamiento del material	- 1 -
EQUIPO DE TRABAJO (3): 25 - EQUIPO DE TRABAJO (4): 22 - EQUIPO DE TRABAJO (5): 5					
Coincidencia de intereses	3	2	-	Grado de implicación	3 8 2
Existencia previa infraestructura	-	-	-	Construcción materiales	7 1 1
Presentarse a la convocatoria	1	1	-	Formación del grupo	- 2 2
Organización del trabajo	11	6	-	Acceso a programas	- 1 -
Voluntad del profesorado	-	1	-		
APOYO (3): 10 - APOYO (4): 8 - APOYO (5): 4					
Centro en general	3	2	1	Otros grupos de trabajo	- - -
Centro de Profesores	6	6	1	Instituciones no educativas	1 - 2
FORMACIÓN (3): 10 - FORMACIÓN (4): 8 - FORMACIÓN (5): 2					
Iniciada por los que saben	2	2	2	Cursos del CEP u otros	5 1 -
Trabajo continuo del grupo	1	4	-	Nec. formación uso medios	- 2 -
De otros grupos de trabajo	2	2	-		
CENTRO (3): 9 CENTRO (4): 21 - CENTRO (5): 2					
Ausencia de implicación	2	-	-	Actitud de aceptación	1 1 -
Presencia de implicación moral	2	-	1	Actitud de rechazo	1 - -
Presencia de implicación real	1	3	-	Padres	2 4 1
PRÁCTICA (3): 49 PRÁCTICA (4): 10 - PRÁCTICA (5): 9					
Valoración	-	1	2	Evaluación	6 1 -
Estrategias didácticas	15	9	6	Nuevas posibilidades	3 1 -
Medios como apoyo	10	3	-	No implicación del profesorado	- 1 -
Medios como una asignatura	-	1	-	Actitud de los alumnos	13 3 1
Material complementario	2	1	-		
CAMBIOS (3): 6 - CAMBIOS (4): 10 - CAMBIOS (5): 12					
Utilización medios	-	1	-	Evolución con la práctica	- 1 1
Sacar partido	1	3	4	Motivar a los alumnos	1 3 5
Actitudes profesores	-	2	2		

bidas de la convocatoria de proyectos como insuficientes para las pretensiones del proyecto, bien porque éstas llegan tarde, son escasas para las necesidades del aula o del centro y para avanzar en la integración de los medios. Los comentarios sobre la organización están relacionados con las normas y procedimientos utilizados por el centro para la distribución del espacio, tiempo y de personal así como las descripciones efectuadas sobre las limitaciones encontradas a raíz de los mismos y las soluciones dadas.

El grado de implicación de los miembros del equipo de trabajo parece ser el más importante a destacar por estos centros, seguido de la distribución del espacio y del tiempo para planificar el trabajo con los alumnos, así como las estrategias llevadas a cabo para la preparación del material necesario. El apoyo que han recibido procede del CEP. Y la formación del trabajo continuo del propio grupo. En relación a la implicación y/o colaboración por parte de los miembros del centro así como sus actitudes, ellos resaltan la colaboración de los padres y también la actitud favorable de sus compañeros.

En la dimensión de prácticas son los comentarios sobre las diferentes estrategias didácticas el más frecuente, aunque como podemos observar el centro undécimo no aporta nada a esta dimensión y la frecuencia mayor la ofrece el centro noveno. Los cambios producidos están relacionados con una mayor motivación en los alumnos. Estos profesores resaltan las posibilidades que aparecen con el uso de los medios, aunque destacan que el enfoque que se

le están dando no es el correcto, que deberían irlo cambiando poco a poco según lo que les aporte su experiencia con la práctica.

Los resultados obtenidos en la zona 5 en la dimensión motivos nos manifiestan que la principal razón por la que solicitaron los proyectos es buscar una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje y con ello promover cambios en las estrategias docentes. Las dotaciones recibidas en estos proyectos son consideradas como insuficientes para los objetivos que se desean alcanzar en el proyecto. Los temas sobre organización están relacionados en su mayoría con la distribución de profesores y alumnos así como de horarios. En la dimensión centro se recoge la distinta intensidad o volumen de trabajo asumido por cada uno de los miembros del equipo, así como de las razones sobre cómo se constituyó el grupo.

El apoyo recibido en estos centros procede de instituciones no educativas, es la única zona que destaca este código como el más frecuente. La formación que tiene el Grupo de Trabajo se la ha proporcionado el profesor que más sabía del grupo. No parece un tema a destacar la colaboración y/o actitudes de los distintos miembros del centro. De los comentarios efectuados relacionados con la dimensión de prácticas decir que la mayoría de ellos son los relacionados con las estrategias didácticas que como hemos ido viendo son los que nos hablan de cómo han estructurado el trabajo en el aula para utilizar los medios. Por último, los cambios producidos de la práctica diaria con los medios han modificado la motivación de los alumnos y ver

Frecuencias totales obtenidas en las dimensiones por zonas

	Motivo	Dotación	Organización	Equipo	Apoyo	Formación	Centro	Práctica	Cambio
Zona 1	10	8	12	14	11	14	8	29	13
Zona 2	12	13	23	23	20	21	24	37	11
Zona 3	5	17	3	25	10	10	9	49	6
Zona 4	18	14	30	22	8	11	8	21	10
Zona 5	8	4	7	5	4	2	2	9	12
Total fr.	53	56	75	89	53	58	51	145	52

la posibilidad de enfocar de otra manera el trabajo con lo mismo para poder sacarle más partido.

Recopilando los totales obtenidos en cada zona y dimensión tenemos una tabla-resumen donde están ambos criterios, de esta forma podemos observar más claramente las diferencias detectadas en cada una.

De la tabla de la página anterior podemos destacar las zonas que mayores frecuencias han tenido en las diferentes dimensiones. Así en motivos es la zona 4 con 18, en dotaciones la 3 con 17, organización vuelve a ser la 4 con una frecuencia de 30, en equipo la 3 con 25, en apoyo, formación y centro la zona 2 con 20, 21 y 24 respectivamente, en prácticas la zona 3 con 49 y en cambios la zona 1 con 13.

Por tanto, las zonas que mayores frecuencias han obtenido en tres de sus dimensiones son la 2 y la 3 que pertenecen a los CEP 1 y 2. Retomando el global de los datos obtenidos en las entrevistas, podemos observar en el gráfico 1 que tanto el CEP2 como el CEP3 (salvo apoyo) están por encima de la media en todas sus dimensiones.

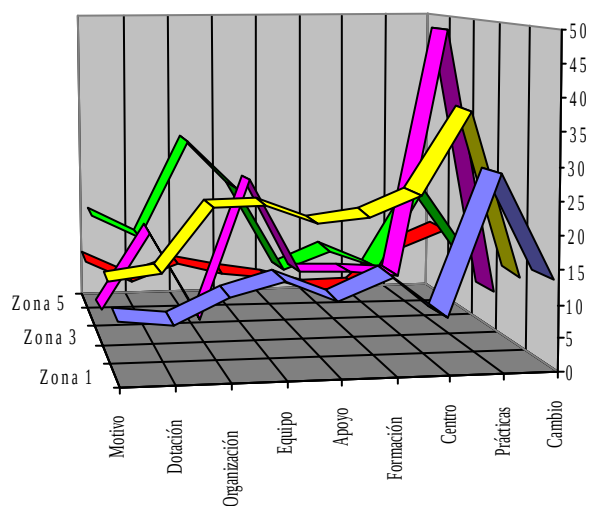
Si trasladamos los datos anteriores a porcentajes por dimensiones, en motivos la zona 4

es la que ha obtenido el mayor porcentaje 35%; en dotaciones ha sido la zona 3 con 31%; en organización otra vez la zona 4 con 40%; en equipo la zona 3 con 27%; en apoyo la zona 2 con 37%; en formación también la zona 2 y con 37%; en centro la zona 2 con 46%; en práctica la zona 3 con 34% y cambios en la zona 1 con 25%. Una representación de los datos la tenemos en el gráfico de esta página en el que podemos ver el perfil por zona y dimensiones.

3. Conclusiones

En primer lugar, podemos comentar que los motivos por los que estos centros se presentaron a la convocatoria gira entre el interés de unas personas y grupos (zona 1) y la búsqueda de una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje (zonas 2 y 5), o bien entre ambos a la vez (zonas 3 y 4). La zona 4 destaca el que sea un medio para conseguir dotaciones para el centro. Este aspecto, aunque a simple vista no parezca demasiado importante ya que recoge las razones que les impulsaron a presentarse a la convocatoria, esconde posibles problemáticas que en otros apartados de la investigación sobre *La integración de los medios y/o nuevas tecnologías* (Romero, 1999) se han detectado, como es el que exista un grado diferente de implicación al trabajar en el proyecto y el que algunos miembros del equipo no se identifiquen o no conozcan los objetivos del mismo.

En cuanto a las dotaciones recibidas las consideran insuficientes para avanzar porque éstas llegan tarde o son insuficientes en función de las necesidades del aula y/o del centro y por su puesto para seguir trabajando en la integración de los medios (zonas 1 y 4). O bien, que las dotaciones son insuficientes para cumplir con los objetivos del proyecto (zona 5). También en algunas zonas se destaca la procedencia del material que van a usar, por ejemplo, en la zona 2 es del propio centro y en la zona 3 de los miembros que forman el Grupo de Trabajo.



Perfil de frecuencias obtenidas en las dimensiones por zonas.

Sus observaciones a nivel organizativo han estado mayoritariamente referidas a la distribución de zonas disponibles para trabajar con y/o sobre los medios así como los problemas generados y las soluciones dadas (zonas 1, 2, 4 y 5). Los comentarios de organización no son relevantes, por ejemplo en la zona 3.

Cuando se les pidió que hablaran de su equipo de trabajo las referencias recayeron sobre las estrategias seguidas por los miembros del grupo para el diseño y/o producción de materiales didácticos, de cómo se distribuyen el tiempo y el espacio para planificar el trabajo con los alumnos y profesores (zonas 1, 2 y 3). En la zona 4, los comentarios efectuados sobre el equipo de trabajo parecen recaer sobre el grado de implicación entre los distintos miembros que forman el grupo y su repercusión en la organización del trabajo, aunque todos dejan caer algún comentario sobre esto.

El apoyo recibido ha sido por parte del CEP a que pertenecen y que su formación procede de los cursos que oferta el propio CEP y de los otros Grupos de Trabajo que tienen una temática parecida.

En la zona 1 se destaca la implicación real del profesorado del centro a la hora de colaborar con el proyecto. El apoyo que han recibido en la zona 2 y 3 ha sido del CEP y la formación al igual que en la zona 1 proviene de los cursos que convoca el CEP y otros organismos, también de los intercambios con otros Grupos de Trabajo. Los padres parecen ser unos grandes colaboradores a nivel económico o de otro tipo, seguidos del profesorado existente en el centro (zonas 2 y 4). La zona 4 destaca en que parte de su formación proviene del trabajo continuo como grupo. La zona 5 destaca que la formación proviene del que más sabe del grupo.

De la práctica las observaciones hechas son sobre la estructuración del trabajo en el aula y las particularidades del profesor a la hora de utilizar los medios. También se realizaron algunas sobre la actitud de los alumnos ante los medios (zonas 1, 2, 3, 4 y 5); las observaciones sobre las actitudes positivas y/o negativas de los alumnos al trabajar con los medios (zona 2

y 3); la consideración de los medios como material de apoyo (zona 3).

Los cambios se producen a medida que se evoluciona con la utilización de estos elementos ya que repercuten directamente en las actitudes de los profesores hacia los mismos y en la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje (zona 1). Las referencias a los cambios se han reflejado en la modificación en cuanto al aumento de atención y de otras destrezas (académicas, de relación interpersonal, etc.) de los alumnos como consecuencia del trabajo realizado con o sobre los medios (zona 3 y 5). Con esa utilización se va viendo el partido que se le puede sacar a los medios si se enfocan de otra manera, así como la modificación que produce en los alumnos su uso (zona 2, 4 y 5).

4. Implicaciones

Podemos inferir de estas conclusiones, en primer lugar, que es preciso afrontar algunos problemas que están amenazando la futura renovación institucional; por ejemplo: la sensación de provisionalidad de los CEP, el recorte presupuestario, la discordancia entre los principios teóricos y los contextos organizativos, la excesiva burocracia... de forma que no cree ansiedades en el trabajo del profesorado.

Con respecto al centro y a las dotaciones hemos de abogar, en primer lugar, por una mayor responsabilidad por parte de la administración a la hora de la entrega de material (*hardware/software*) y de la dotación económica; no sólo con relación a los plazos de entrega establecidos, sino a cómo es la colocación-entrega de la cantidad/calidad total aprobada.

Con esto quiero decir, por un lado, que si se retrasan como afirman una y otra vez los responsables de los proyectos se dificulta el inicio del mismo; por otro lado, que en ocasiones esto repercute no sólo en el proyecto sino en la dinámica del centro completo, ya que si estas dotaciones llegan cuando el curso ha comenzado las previsiones de horarios, agrupamientos, espacios ya están establecidas y tiene mayor trabajo y doble dificultad rehacerlos tres meses después.

Además no quiero olvidar y considero necesaria una mayor flexibilidad en cuanto a las dotaciones a conceder; vuelve a convertirse en motivo de retraso para los proyectos porque, por ejemplo, las dotaciones recibidas pueden necesitar algún tipo de instalación, reestructuración etc. y esto ha de hacerse con un dinero que no se ha recibido. Los profesores del grupo tienen que buscar previamente ese dinero para poder empezar con los preparativos que supone la incorporación de esos medios al centro y que la administración no recoge en ningún apartado de la convocatoria, los llamados y tan complicados «imprevistos». Lo mismo ocurre con el *software* necesario para trabajar con los medios y el mantenimiento y/o material necesario para su uso (cintas de vídeo, cd-rom, tinta...).

Y en cuanto a las dotaciones de hardware por módulos se quedan cortos y escasos para algunos proyectos. Se demanda una mayor flexibilidad en cuanto a la solicitud de material (según necesidades y proyectos), para que no tengan que incluso presentarse a dos convocatorias seguidas para poder disponer del material para trabajar. Esto hace que algunos proyectos no puedan avanzar, bien porque no disponen del material o bien porque el material se les ha quedado obsoleto. Por tanto, creo necesario buscar otro sistema de dotación a los centros que vaya más en función de las necesidades concretas de cada uno.

Y añadido que dichas dotaciones dispongan de ciertas características que hagan posible su actualización. En cuanto a la formación que he detectado en los profesores involucrados en los proyectos, veo y creo que ha de progresar teniendo siempre presente lo siguiente:

- La formación de los profesores ha de estar relacionada con programas de innovación y de investigación que se estén desarrollando o en vía de desarrollarse en los propios centros y que puedan ser asumidos por éstos.

- Se ha de dirigir a equipos de profesores de centro, según las características del programa.

- La formación de los profesores debe realizarse en los propios contextos. «Dar soluciones concretas a problemas concretos».

- Ha de poseer un carácter descentralizado para respetar la diversidad del punto de partida.

- Debe promover estrategias diversificadas en un contexto organizativo flexible y abierto.

- Y por último, la formación en centros no puede quedar destinada a ocupar espacios y tiempos marginales en los centros, sino que debe de estar inmersa en la estructura organizativa del centro.

Referencias

ESTEVE, J.M. y OTROS (1995): *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona, Anthropos.

FULLAN, M. (1992): *Changes forces*. Londres, The Palmer Press.

LORENZO, M. (1996): «La organización de los medios y recursos en los centros», en VARIOS: *Medios de Comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa. II Jornadas sobre medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa*. Sevilla, CMIDE y SAV; 9-40

ROMERO, R. (1999): *La integración de las nuevas tecnologías: Los Grupos de Trabajo en la provincia de Huelva*. Universidad de Sevilla, Tesis doctoral inédita.

SANCHO, J.M. (1997): «Tecnología Educativa: conceptos, aportaciones y límites», en FERRÉS, J. y MÁRQUES, P. (Coords.): *Comunicación educativa y nuevas tecnologías*. Barcelona, Praxis.

TEJADA, J. (1998): *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Granada, Aljibe.

Rosalía Romero Tena es profesora del Departamento de Didáctica de la Universidad de Sevilla.

COMUNICAR

Miscelánea

Informaciones

Fichas didácticas

Plataformas

Apuntes

Reseñas



Actualidad

Informaciones

Celebrada en Antequera (Málaga) en mayo de 2000

Asamblea General del Grupo Comunicar

Durante el pasado mes de mayo tuvo lugar en Antequera la última Asamblea General del Grupo Comunicar, en la que se dan cita todos los asociados, profesores y periodistas, del grupo editor de esta publicación. La razón que congregaba en esta ocasión era doble. Por un lado, en asamblea extraordinaria, se designaba una nueva junta directiva para los próximos años, siendo designada por unanimidad la candidatura presentada, encabezada por J. Ignacio Aguaded, profesor de la Universidad de Huelva, en calidad de presidente; Enrique Martínez, vicedirector de



esta publicación, en calidad de vicepresidente; Juan Manuel Méndez como tesorero; y Teresa Fernández, como secretaria. Asimismo se ratificaron las propuestas de las Comisiones Provinciales de nombramiento de sus coordinadores: Ilda Peralta, en Al-

mería; Víctor Amar, en Cádiz; Francisco Martínez, en Granada; Manuel Monescillo, en Huelva; Ana Reyes, en Jaén; Juan Antonio García Galindo, en Málaga; y Ángel Luis Vera, en Sevilla.

Por otro lado, la Asamblea analizó los futuros proyectos a poner en marcha en el próximo curso, centrado en formación de docentes y periodistas, talleres de sensibilización de padres y madres, actividades con alumnos, proyectos de investigación, relaciones institucionales e internacionales —a través de convenios— y el desarrollo de la política de difusión de materiales didácticos y publicaciones.

Organizadas por el Ayuntamiento de Huelva y el Grupo Comunicar Expertos nacionales se dan cita en unas Jornadas sobre televisión y consumo saludable

Bajo los auspicios del Ayuntamiento de Huelva, en el Plan de Salud de la Ciudad, y con el asesoramiento del Grupo Comunicar, a través de su Comisión Provincial, se celebró en el mes de mayo en esta capital unas interesantes jornadas dedicadas a la televisión y su consumo saludable, con la presencia de los más destacados expertos de la materia a nivel nacional.

El alcalde de la ciudad, Pedro Rodríguez, destacó la importancia que para el Ayuntamiento tiene la prevención de la salud a

través de hábitos saludables, en los que el consumo televisivo tiene un papel esencial. Las jornadas se circunscribían dentro de un ambicioso proyecto denominado «Huelva, ciudad amiga de los niños» en el que se incluía junto a las jornadas una investigación sobre hábitos de consumo sobre más de 1.000 escolares onubenses, dirigida por el Dr. Aguaded, de la Universidad de Huelva, talleres para padres y niños de los centros escolares de la ciudad para enseñarles a consumir la televisión, una campaña de carteles y guías didácticas para los profesores y los



centros educativos. Las Jornadas contaron con José Manuel Pérez Tornero, de la Autónoma de Barcelona; Joan Ferrés, de la Pompeu Fabra; Agustín G. Matilla, de la Autónoma de Madrid y M. Ángel Vázquez Medel, de Sevilla.

Actualidad

Informaciones

Entregados en junio en la ciudad de Granada

El Grupo Comunicar hace entrega de la III edición de sus «Premios»

La Comisión Provincial de Granada del Grupo Comunicar ha sido de nuevo la protagonista de la entrega del Premio Comunicar en su tercera edición. Como en años anteriores, se pretende reconocer la labor desarrollada por personas o instituciones en el campo de la comunicación y la educación.

Antonio Arenas. Granada

La Universidad de Granada acogió la entrega de los Premios Comunicar otorgados por la Comisión Provincial de este Colectivo a aquellas personas o entidades que hayan destacado en su labor de comunicación, en temas relacionados con la educación. En la edición 2000 los galardonados han sido el Parque de las Ciencias y la revista educativa, de Canal Sur TV y la Consejería de Educación, *El Club de las Ideas*. El acto estuvo presidido por el alcalde de la ciudad, José Moratalla, y al mismo acudieron numerosos representantes políticos y educativos. En

primer lugar, el coordinador del Grupo Comunicar en Granada, Francisco Martínez, realizó un breve recorrido por la historia de este Colectivo desde que en 1988 iniciara su andadura en Huelva. A continuación el director del Parque de las Ciencias, Ernesto



Páramo, ofreció una conferencia sobre *La comunicación científica*. El director del Parque habló del significado de la comunicación de la ciencia que debe ser prioritaria y, a su vez, inteligente e inteligible. La secretaria del Grupo, Lucrecia Morales, procedió a la lectura de la concesión de los premios que fueron entregados por el alcalde al director del Parque y a la directora del programa educativo de la televisión autonómica. A continuación se entregó el nombramiento de *miembros de honor* del Grupo Comunicar al redactor de Ideal, Gabriel Pozo y al delegado de Canal Sur, Miguel Peinado. Finalmente, Salvador Camacho hizo entrega de una placa de agradecimiento a la Caja Rural, patrocinadora de la presente edición del Premio Comunicar.

Los ordenadores llegan a los pueblos pequeños de la Sierra de Huelva

Infoescuela, la informática al alcance de todos

Los ordenadores cada vez desempeñan un papel más importante en la sociedad y en todos los ámbitos de la vida. El acceso a este nuevo tipo de información es una pieza clave para el desarrollo de las ciudades y las regiones. La Diputación Provincial de Huelva ha asumido esta importante labor desarrollando una interesante campaña para acercar a los pequeños pueblos serranos de la provincia de Huelva la informática e Internet

mediante un autobús itinerante que durante 10 semanas (casi tres meses) ha recorrido otras tantas localidades de menos de 1.000 habitantes de la Sierra onubense, para permitir el acceso a estas nuevas tecnologías de la comunicación a los escolares de 10 y 12 años.

El proyecto ha contado con la colaboración de Telefónica y el asesoramiento del Grupo Comunicar que ha aportado los monitores y docentes necesarios para hacer efecti-



va la Campaña. Asimismo la Consejería de Educación y los Ayuntamientos han colaborado en hacer posible la misma.

Actualidad

I n f o r m a c i o n e s

Se celebra en São Paulo en octubre de 2000

X Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social

Bajo los auspicios de la Unesco y organizado por la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social, la Asociación Brasileña de Comunicación Social y la Universidad de São Paulo, se celebra este octubre de 2000, el X Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social. Este encuentro, que se realiza cada tres años, tiene en su presente edición como tema central «Comunicación y Cultura de Paz» y consta—como viene siendo habitual—de un conjunto de actividades académicas: un seminario central, reuniones técnicas especializadas y muestras. El objetivo del Encuentro es la reflexión y pre-

sentación de propuestas y proyectos relativos al ejercicio de la comunicación y la cultura de paz para contribuir al conocimiento y a la intervención en los procesos de construcción de la ciudadanía en las sociedades latinoamericanas, favoreciendo el diálogo entre las Universidades latinoamericanas; apoyando los procesos de formación de comunicadores sociales de la región. El encuentro se dirige a profesores y estudiantes de las Facultades de Comunicación, investigadores, periodistas y profesionales del mundo de la comunicación, organismos no gubernamentales y funcionarios, parlamentarios, políticos... Como programa complemen-

tario al encuentro, se celebraban la VII Asamblea de FELAFACS, la II Reunión Internacional sobre Comunicación y Salud, la VI Reunión Latinoamericana de Posgrados en Comunicación, y también la V Reunión de la Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura, entre las que se encuentra «Comunicar».



Online Educa Madrid

La formación virtual en el nuevo milenio

Durante junio de 2000 se celebró en Madrid, bajo los auspicios del Ministerio de Educación y Cultura, la Universidad Nacional de Educación a Distancia, la Agencia Española de Cooperación Internacional (AEC) y el Instituto Cervantes, una conferencia internacional sobre «Educación, Formación y Nuevas Tecnologías» con un enfoque iberoamericano y una perspectiva global. Esta conferencia contaba además con el apoyo de la Comisión Europea y otras instituciones de interés público y con la colaboración de diferentes

entidades iberoamericanas. Los ponentes y expertos que participarán en ella proceden de una gran variedad de países, con una presencia relevante de aquéllos procedentes de Latinoamérica. La conferencia está dirigida fundamentalmente a representantes de instituciones, organizaciones y empresas relacionadas con los ámbitos de la aplicación de las nuevas tecnologías a la educación, profesores, investigadores

y responsables de programas de aplicaciones telemáticas y coordinadores de asociaciones profesionales. Como actividades previas a la Conferencia destacan los talleres prácticos de nuevas tecnologías en la educación y la formación, la creación de materiales multimedia para el aprendizaje de lenguas extranjeras, estrategias del formador en un entorno virtual de aprendizaje y rediseño de cursos para su dictado «en línea» y creación de cursos virtuales. La Conferencia contó con diferentes sesiones, además de un plenario en la que intervinieron representantes de las instituciones auspiciadoras y una sesión de clausura.

ONLINE EDUCA MADRID

Conferencia Internacional sobre Educación, Formación y Nuevas Tecnologías

Actualidad

Informaciones

En los cursos de verano de la UNED en Ávila Medios, tecnologías y estrategias en la enseñanza

Durante el mes de julio se celebró en Ávila el curso sobre «Medios, tecnologías y estrategias en la enseñanza-aprendizaje», dentro de los XI Cursos de Verano de la UNED, organizado por el Departamento de Didáctica de la Facultad de Educación, dirigido por la Dra. M^a Luisa Sevillano García. El curso pretendía poner en evidencia los trabajos de investigación sobre formación del profesorado que demuestran la inquietud por conocer el uso de los medios y las nuevas tecnologías en el trabajo diario del aula,



así como el desarrollo de nuevas estrategias para favorecer el aprendizaje y la adquisición de conocimientos. Con una alta participación, intervinieron ponentes profesores y catedráticos expertos en el uso de los medios en la enseñanza, como el Dr. Bartolomé, profesor de la Univ. Complutense; el Dr. Aguaded, profesor de la Univ. de Huelva; el Dr. Villar, catedrático de la Univ. de Sevilla; el Dr. Lara, catedrático de la Univ. de Granada; el Dr. Cebrián, catedrático de la Univ. Complutense; la Dra. Pascual; el Dr. Ballesta, de la Univ. de Murcia...

En Valladolid, en julio de 2000 III Congreso Internacional de Formación y Medios

Bajo la denominación «Nuevos textos. Nuevos contextos», y organizado por la Universidad de Valladolid, se celebró nuevamente este Congreso en Valladolid. Los organizadores reunieron expertos de distintos países, en medios y formación del profesorado sobre la presencia de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo, que pusieron de manifiesto la función de los medios de comunicación como agentes educativos en un contexto



globalizador. El congreso se desarrolló con conferencias tan significativas como «Nuevos textos y nuevos contextos en la Red», «¿Diversificar?, ¿entretener?, ¿educar? Implicaciones para la formación del profesorado en la era digital»; «La construcción de la información»; «Infancia y comunicación. Retos educativos»; «La escuela virtual (educación y medios de comunicación)»; «La televisión educativa en los nuevos contextos multimedia», etc.

Congreso Internacional de Informática Educativa '2000

Organizado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, se ha llevado a cabo en Madrid durante julio de este año el «Congreso Internacional de Informática Educativa 2000», con una alta participación de expertos de carácter internacional. Este congreso pretendía crear un foro de debate de experiencias y reflexiones sobre el ordenador en las tareas docentes. Durante los tres días de congreso se impartieron conferencias sobre cursos de español a distancia a través de Internet, perspectivas de la informática educativa, la informática educativa en la UNED. También se realizaron mesas redondas con expertos internacionales sobre las nuevas perspectivas tecnológicas en la educación, la gestión del conocimiento y el capital intelectual, la perspectiva internacional en la informática educativa... También se presentaron, en sesiones simultáneas, comunicaciones y experiencias, sobre innovación educativa; informática y aprendizaje; aplicaciones multimedia...



Actualidad

I n f o r m a c i o n e s

11ª Semana de la Prensa en la Escuela en Francia

El Clemi (Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information) es un organismo



del Ministerio de Educación francés responsable de promover la Educación en los Medios de Comunicación en este país. Para ello centra su acción en varios campos, como la formación de profesores, la formación de los alumnos, la producción y difusión de documentos pedagógicos. En este sentido, la vinculación entre los profesionales de los distintos medios con los alumnos se hace esencial. Para ello se crearon las Semanas de la Prensa en la Escuela, que ya alcanza su undécima edición. Celebrada del 20 al 25 de marzo de este año, este encuentro tuvo como finalidad ofrecer pistas a los alumnos una lec-

tura crítica de los medios de comunicación consistente en capacitar al alumno desde una perspectiva que le permita una apropiación crítica de los mensajes difundidos por los medios. También se pretendió que los alumnos adquiriesen el gusto por la información, analizándola y creándola, con el objeto de convertirlos en ciudadanos conocedores de su entorno. Como resultado de esta Semana de Prensa en la Escuela se publicó un cuaderno donde se recogieron diversas actividades y fichas pedagógicas desarrolladas, con los objetivos, el tipo de alumno al que se dirige, el material necesario y el desarrollo de los pasos fundamentales de cada actividad.

Cursos de Verano de Periodismo en Salamanca

Con el deseo de ser cauce de formación para alumnos y profesionales, se desarrollaron durante los meses de junio y julio en los cursos de verano de la Universidad Pontificia de Salamanca diver-



sas convocatorias dedicadas a los medios de comunicación: «Locución radiofónica», para el conocimiento de la técnica vocal y el dominio

de la voz aplicada a los distintos mensajes radiofónicos; «Información especializada en salud: VIH», con el objeto de mejorar la información periodística sobre este tema; «Introducción al protocolo», para la organización de actos públicos y privados; «Literatura y periodismo», para profundizar en las relaciones entre ambos campos de trabajo; «Producción de series de ficción en España», para introducir al estudio de las series audiovisuales españolas; «Técnicas de organización de actos públicos» y, por último, «Comunicación y comportamiento organizacional». Para interesados en próximas convocatorias: Facultad de la Información. Universidad Pontificia de Salamanca. Tfno. 923282750.

III Simposio Nacional sobre la Familia, Comunicación y Educación

Con el patrocinio de la UNESCO y organizado por el Departamento de Didáctica de la Universidad de Sevilla, del 1 al 4 de marzo de 2000 se ha desarrollado el III Simposio Nacional sobre la Familia, Comunicación y Educación. Con la finalidad de concienciar a la sociedad sobre la importancia de la familia y motivar a padres y educadores para que sean conscientes de que la importancia de la comunicación, se desarrollaron diez bloques temáticos sobre el papel de la familia y la educación ante los medios.



Actualidad

I n f o r m a c i o n e s

Ayudas de Comunicación y Educación en Cataluña

El 5 de mayo de 2000 se hizo público el fallo que adjudicaba las ayudas que Mitjans convocó para el curso 2000-2001. El colectivo Mitjans, formado por profesionales de la comunicación y de la educación interesados en la comunicación mediática y en su influencia social y educativa, convocó esta ayuda que pretende, bajo el título II «Convocatòria d'ajuts per l'educació en comunicació», potenciar la colaboración entre televisiones y radios locales y los centros educativos, para desarrollar un trabajo conjunto en materia de educación, tanto en análisis como en producción. La convocatoria estaba destinada a centros de Primaria y Secundaria y a las televisiones y radios locales de Cataluña que estuvieran interesados en desarrollar un trabajo interrelacionado. Para

futuros interesados se exigía una memoria del proyecto que recogiera los objetivos, los contenidos y metodología, las actividades de análisis y producción y un presupuesto desglosado. Más información se puede obtener en Mitjans. Xarxa d'Educadors i Comunicadors, Rambla de Catalunya, 10, 1º. 08007 Barcelona. La dirección electrónica es: <http://mitjans.pangea.org>



XV edición de Cinema Jove en Valencia

Entre los pasados días 17 y 24 de junio tuvo lugar el «XV Encuentro de Grupos Escolares Realizadores de Cine y Vídeo». El evento, enmarcado en una nueva edición del Festival Internacional de Cine Valencia «Cinema Jove» estuvo organi-



zado por el Institut Valencia de la Joventut y con la colaboración del Programa de Nuevas Tecnologías de la Imagen y Comunicación del Ministerio de Educación y el programa educativo «La aventura del saber» de La 2 de TVE. Dirigido a jóvenes de hasta 20 años de edad, se presentaron a concurso obras inéditas de hasta 15 minutos de duración en sistema vídeo VHS, compitiendo por uno de los múltiples premios entre los que primaba el Premio de La 2 de TVE al mejor reportaje documental, que incluía su emisión en el canal.

I Jornadas sobre Sordos, Nuevas Tecnologías y Educación

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz ha sido el marco elegido para llevarse a cabo estas I Jornadas sobre Sordos, Nuevas Tecnologías y Educación. Organizadas por el Grupo Comunicar, y contaron con la asistencia de un centenar de alumnos, profesionales, además de sordos y padres de sordos. Durante dos días consecutivos, martes 9 y miércoles 10 de mayo, el análisis y el debate en torno a estas tres disciplinas fueron el denominador común de este foro que nació con la intención de continuar. El programa de actividades contó con un total de cuatro conferencias, donde se abordaron temas como el implante coclear, la función educativa del Internet para la población con deficiencias auditivas, o bien la informática y su aplicación en la rehabilitación de sordos; esta última a cargo del exdirector del servicio de fonoaudiología del Hospital Ramón y Cajal de Madrid, el Dr. Julio Sanjuán. Igualmente, se llevó a cabo una mesa redonda que versó sobre los sordos y la familia y contó con la participación de un representante de la comunidad sorda, un psicólogo, un pedagogo y la presidenta del APA del Colegio de Sordos de Jerez de la Frontera. El programa se nutrió con la presentación de la Asociación ASEPE-TAL que aglutina a los profesores andaluces especialistas en Audición y Lenguaje.

Actualidad

Informaciones

En la Escuela de Verano de la SAFA en Úbeda (Jaén)

El periódico en las aulas

Se ha realizado durante la primera quincena de julio de 2000 la Escuela de Verano SAFA, en Úbeda, que al igual que durante sus diez y siete ediciones anteriores, ha contado con la presencia de un nutrido grupo de profesores con deseos de reciclarse, de formarse en una metodología del presente y de mirar al futuro poniéndose al día en las nuevas tecnologías. Como resultado a reseñar queda la animosa y eficaz participación de casi cuatrocientos profesores en dieciséis cursos. El Grupo Comunicar, como otros años, ha estado presen-

te en las jornadas con el curso «El periódico en las aulas», impartido y coordinado por Enrique Martínez-Salanova, vicepresidente del Grupo, y en el que los participantes, cerca de treinta, han tenido la ocasión de analizar críticamente periódicos, han presentado diversas experiencias realizadas durante el curso y se han motivado hacia la utilización de los medios de comunicación en las aulas. Una de las actividades importantes ha sido la elaboración de un periódico, «Contrarreloj», que ha supuesto, además de una experiencia fundamental, una propuesta para ha-

cerlo con los alumnos. Entre los compromisos adquiridos, los más significativos son los de utilizar el periódico en las aulas y la continuación de los grupos de trabajo sobre medios de comunicación y educación ya iniciados en ediciones anteriores.

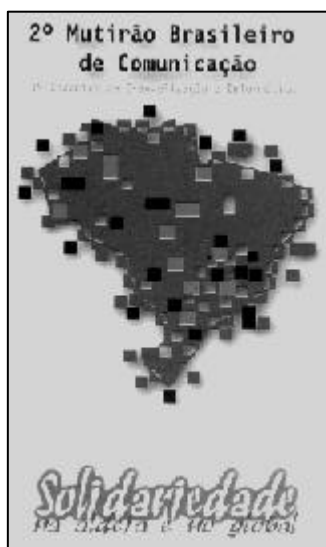


Celebrado en Brasil en julio de 2000

2º Encuentro Brasileño de Comunicación

De los días 23 al 28 de julio de 2000 se ha celebrado en São Paulo (Brasil) el congreso «Solidariedade na aldeia e no global» en el que se han reunido instituciones y comunicadores de todo el continente latinoamericano, especialmente Brasil, comprometidos con la construcción de una sociedad más justa, igualitaria y participativa a todos los niveles. Este encuentro ha estado dirigido a profesionales y estudiantes de comunicación, a agentes pastorales y eclesiásticos, a organizaciones no gubernamentales y a todos los movimientos sociales, eclesiales y cultu-

rales interesados. Ha pretendido indagar en todo lo referido a la comunicación como elemento de mediación y de socialización de las nuevas experiencias que surgen en el interior de los movimientos sociales, eclesiales y culturales. Algunos de los seminarios tenían como títulos: «Comunicación y ética», «La comunicación y las iglesias cristianas», «Religión y medios de comunicación», etc. A todo ello se sumaba otro seminario que resumía el espíritu del encuentro con el nombre del Congreso: «Solidariedades na aldeia e no global».



Plataformas

Teresa Fernández Martínez

Jugando con «Cl@se»

«Jugando con Cl@se» es un ambicioso proyecto educativo con el que Cisneros Televisión Group lleva trabajando en numerosas escuelas mexicanas y latinoamericanas y que desde abril de este año llegará a cerca de 7.200 escuelas más, con el añadido de que se trata de escuelas rurales, tradicionalmente alejadas de este tipo de experiencias.

El proyecto consiste en el primer y único canal de televisión pan-regional educativo y no comercial, cuyos objetivos son contribuir a la calidad de la educación en Latinoamérica a través del uso de nuevas tecnologías y conseguir la participación del sector privado en el ámbito de la educación. Está dirigido a niños y jóvenes de 6 a 17 años, es decir, a estudiantes de escuelas primarias y secundarias, aunque también tiene un gran número de suscriptores privados.

Esta iniciativa se enmarca en el programa «Escuelas sin Fronteras», una respuesta de la Secretaría de Comunicaciones del gobierno argentino frente a las necesidades de las escuelas rurales de todo el territorio nacional. Su realización es posible, desde luego, gracias a la televisión vía satélite, y el proyecto contempla además la entrega de casi 12.000 televisores, decodificadores de satélites, antenas parabólicas, generadores de energía solar, y todo tipo de instalaciones tecnológicas necesarias. Esta enorme inversión tiene su justificación en acabar con el aislamiento forzoso al que se ven sometidas estas escuelas rurales.

«Cl@se» ofrece una programación educativa de gran nivel que estimula el aprendizaje usando como motor fundamental la diversión. Además, imprime y distribuye bimensualmente guías del maestro, con las que éstos pueden planificar y organizar las actividades a realizar usando el canal educativo como

base. Además, la presencia de «Cl@se» en la red permite una comunicación abierta entre todos los miembros implicados en el proyecto al mismo tiempo que permite la ampliación de contenidos, guías didácticas y juegos relacionados con la programación.

Los programas educativos que ofrece «Cl@se» se caracterizan por su diversidad: en el «Arca espacial» los tripulantes de una nave espacial exploran la galaxia y entran en contacto con la Tierra mostrándonos su visión particular sobre nosotros. En

«Érase una vez» los temas científicos son tratados de forma divertida. En «El autobús mágico» niños y profesores viajan viviendo aventuras que deben resolver con lógica. En «A través de la ciencia», una astronauta esclarece los misterios de la ciencia preguntando a grandes científicos y visitando increíbles lugares. En «El mundo de Beakman» se usan el humor y los efectos especiales para convertir la ciencia en una aventura maravillosa. En «Testigo ocular» la historia y la ciencia son tratadas de forma anecdótica a través de fragmentos de películas de cine. En «Arte» artistas y artesanos nos desvelan su visión del mundo. Y muchos programas más sobre temas tan diversos como la música, las matemáticas, los idiomas, etc. En palabras de Pérez Tornero, la originalidad de «Cl@se» reside en sus sistemas

de comunicación/educación que rechaza las teorías y la instrucción vertical para presentar el saber como un objeto de deseo, como una experiencia gratificante convirtiendo aprender en un juego, en una pasión.



Plataformas

Gabinete de Comunicación y Educación

Organizado por la Universidad Autónoma de Barcelona **VII Máster en Comunicación y Educación en el año 2001**

El Departamento de Periodismo y Ciencias de la Comunicación, a través del Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, dirigido por José Manuel Pérez Tornero (g.comunicacio.educacio@uab.es) convoca el VII Máster en Comunicación y Educación para el año 2001.

En términos sociales y prácticos, en el salto del milenio se está configurando la convergencia entre el mundo de la comunicación y el de la educación. Esta convergencia está despertando nuevas expectativas y está generando un interés recíproco entre profesionales de todos los campos. Cada vez son más los educadores y los expertos en educación preocupados por los medios de comunicación y a la inversa. Se está cimentando un nuevo saber práctico y teórico que resulta de la fusión de los saberes propios de las dos áreas.

El Máster en Comunicación y Educación se sitúa en el cruce de las disciplinas de la comunicación y de la educación. En su programa de estudio reúne disciplinas de los dos campos que se enriquecen mutuamente y dan lugar a un saber cada vez más específico. El Máster está dirigido a un nuevo tipo de profesional en el que convergen habilidades de tipo educativo y comunicativo y puede, de esta manera, responder con solvencia a los nuevos retos que se plantean en la sociedad de la información.

El Gabinete de Comunicación y Educación ofrece el Máster con la finalidad de formar especialistas en el ámbito comunicativo en la vertiente educativa. Estos profesionales deben conocer el lenguaje, la funcionalidad y la capacidad de los medios para generar recursos en la educación formal y no formal, a través de los medios de comunicación más convencionales: televisión, cine, vídeo, y también con los que se están introduciendo a toda velocidad: la comunicación telemática, los sistemas interactivos y multimediáticos, etc.

El Máster tiene como objetivo presentar dentro de la educación los medios de comunicación como una nueva forma de acceso al conocimiento, analizar su funcio-

nalidad social y reflexionar sobre su potencialidad educativa y formativa. La finalidad última es responder al reto de una educación integral a lo largo de la vida en el nuevo marco de la sociedad de la información. La Maestría está dirigida a formar especialistas en la dirección de proyectos educativos y culturales a través de los medios y las nuevas tecnologías de la información, especialmente Internet, multimedia y redes telemáticas, la televisión educativa y la televisión interactiva; la divulgación científica y cultural; y el campo de la pedagogía crítica de los medios. El marco de referencia de la Maestría lo constituye la génesis de la sociedad del conocimiento a escala planetaria y especialmente en los ámbitos europeo y latinoamericano.



Plataformas

Grupo de Comunicación Aire

Constituida una nueva Asociación de Comunicación y Educación **Aire Comunicación**

Recientemente se ha constituido en Madrid una nueva asociación, «Aire comunicación», con la vocación de crear, promover y apoyar actividades en el campo de la Educación en materia de Comunicación, a partir de la inquietud de un grupo de titulados del Master de Tele-visión Educativa de la Universidad Complutense de Madrid y como respuesta a una clara necesidad de nuestra actual sociedad.

Presidida por el profesor doctor de la Universidad Complutense Agustín García Matilla, «Aire comunicación» está integrada por investigadores y profesionales del campo de la educación y la comunicación, así como por expertos en nuevas tecnologías de la información, con amplia experiencia en el desarrollo de proyectos educativos.

Entre los principales objetivos de la Asociación se encuentran los relacionados con el análisis, la producción y la distribución de información, documentación y materiales pedagógicos y didácticos. Asimismo, quiere constituirse en lugar de encuentro para el desarrollo de actividades de formación, cursos y talleres dirigidos a sus asociados y a todos los sectores de la población interesados

en los retos que plantea la llamada nueva sociedad de la información.

También como tarea prioritaria, la asociación quiere contribuir a la investigación y a la innovación metodológica, mediante la experimentación de nuevos formatos y soportes en medios de comunicación.

«Aire comunicación» nace con la voluntad de ser un instrumento abierto a la innovación y el diálogo con personas y grupos con objetivos similares en los campos de la educación y la comunicación, dada la importancia que este campo está adquiriendo en los últimos tiempos.

En este sentido, se propone promover y difundir el intercambio de conocimientos y experiencias en los ámbitos nacional e internacional, además de cooperar con otras asociaciones que tengan fines análogos y compartan objetivos similares.

Todas aquellas personas interesadas en contactar con la Asociación pueden hacerlo, escribiendo de forma electrónica, al buzón: aire-comun@yahoo.com.



Plataformas

J. Ignacio Aguaded/Vicent Campos

Hemeroteca Digital Educativa

Recientemente se ha puesto en marcha en la web un ambicioso proyecto educativo, que hace gala

de las posibilidades de participación y comunicación de la red para el intercambio de ideas entre los profesionales de los distintos campos y en especial los docentes y comunicadores.

Mediante un portal educativo se podrá consultar «en línea» un amplio conjunto de revistas de educación y nuevas tecnologías, de las que se podrá «bajar» no sólo los índices de las mismas, sino también sus contenidos íntegros.

Con la Hemeroteca Digital Educativa se está poniendo en marcha un amplio proyecto de digitalización de «artículos» de educación y nuevas tecnologías. Se tiene el objetivo de, en una primera fase, la digitalización de 5.000 documentos en castellano, catalán y eusquera. En dos años el volumen de información corresponderá a 10.000 documentos y la traducción al castellano de fondos escritos en otros idiomas.

Proporcionando el acceso gratuito a la comunidad educativa de documentos que en muchos casos serían difíciles de encontrar o se perderían.

Investigadores, profesores, estudiantes o, simplemente, lectores podrán acceder de forma inmediata los fondos documentales, desde cualquier parte del mundo, con sólo conectarse a Internet.

La Hemeroteca Digital Educativa y de Medios es una iniciativa de Quaderns Digitals y cuenta con la colaboración del Grupo Comunicar, Grupo Logo,



Revista Signos, Revista Espais Didàctics, Asociación de Profesores Usuarios/as de Medios Audiovisua-

les, Píxel Bit...

Esta Hemeroteca Digital se concibe como una plataforma que tiene el objetivo de promover la suma de esfuerzos y proyectos de otras Universidades, instituciones y empresas interesadas en promover un espacio de intercambio de información.

La Hemeroteca Virtual pretende incorporar los fondos de revistas actuales o que no se publican, como también aportaciones individuales.

Para un futuro inmediato se estudia la traducción de revistas que reúnan condiciones de calidad para poder incorporarse al proyecto. Posteriormente se irán complementando con una biblioteca virtual educativa donde se recojan libros, material de trabajo escolar,

fichas de trabajo, cursos interactivos, evaluaciones de programas informáticos y una programateca. Esta Hemeroteca Digital se concibe, esencialmente, como una convocatoria abierta, como un espacio común abierto a la participación y colaboración con la voluntad de prestar el mejor servicio en el campo educativo.

Se puede consultar el proyecto en la dirección de nuestra revista: <http://www.quadernsdigitals.net>, en el apartado Hemeroteca. En la misma se incluyen revistas como «Comunicar», «Signos», «Educación y Medios», «Zer», «Kikiriki», «Espais Didàctics», «Píxel-Bit», etc. Para más información sobre colaboraciones enviar un mensaje a «quaderns@ciberaula.net».

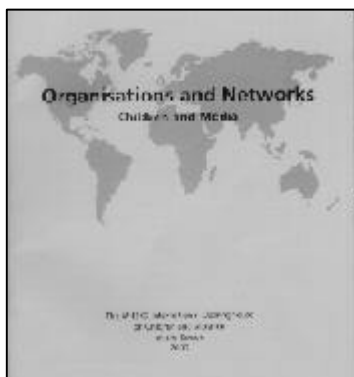


Plataformas

J. Ignacio Aguaded Gómez

Auspiciado por la Universidad de Göteborg (Suecia) y la UNESCO **Directorio Mundial: Niños y medios de comunicación**

El «UNESCO International Clearinghouse» de la Universidad de Göteborg está desempeñando en los últimos años una importante difusión de temas de investigación, a nivel mundial, sobre la violencia, los niños y los medios de comunicación. Comisionado por la UNESCO para el estudio de las relaciones entre los medios y los adolescentes, ha editado varios manuales en los que se recogen trabajos y experiencias desarrollados en los cinco continentes sobre la materia, siendo uno de los puntos de referencia en la actualidad para profundizar en el panorama internacional sobre los impactos e influencias de la comunicación sobre las nuevas generaciones. Junto a estas publicaciones, en las últimas fechas, ha co-



menzado también la edición de directorios internacionales –mundiales– en los que se recogen por países, regionales y a nivel internacional las organizaciones, asociaciones, entidades y personas –expertos– dedicados al estudio de estas temáticas, desde ámbitos variados como las Universidades, los centros escolares, los medios de comunicación, las organismos no gubernamentales, las administraciones, etc. En suma, un conjunto de direcciones y materiales de indudable valor para todos los estudiosos de las relaciones entre los medios de comunicación y los adolescentes por su visión internacional. Para mayor información, conectar con: nordicom@nordicom.gu.se.

La web del Grupo Comunicar, información sobre medios «on line»

El Grupo Comunicar, como no podía ser de otra forma, cuenta también en la Red con una página web en las que se ofrece información sobre este colectivo de profesores y periodistas de toda la Comunidad Autónoma Andaluza, así como de sus actividades de formación, sus talleres de sensibilización y sus publicaciones y materiales didácticos. La página web del Grupo es una herramienta esencial para sentirse comunicados y dadas las enormes virtualidades de actualización que presenta, permite la constante renovación de sus contenidos e informaciones. En la actualidad, el Grupo ha procedido a renovar sus contenidos, diversificando sus es-



pacios, dándole una especial entidad a las publicaciones de manera que se fomente el «volcado» de los contenidos en la Red, así como las suscripciones y pedidos electrónicos. En este sentido, hay que indicar que ya se puede consultar «en línea» todos los Muros Prensa-Escuela publicados –del 1 al 17–, así como los

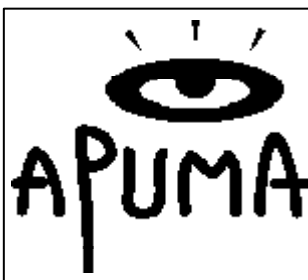
ocho primeros números de «Comunicar», cuyo acceso es gratuito y libre, pudiéndose consultar los textos completos publicados en los primeros 8 números con un sistema de visualización rápido por el formato PDF (Acrobat). Esta conversión en soporte electrónico se ha hecho mediante convenio con el nuevo portal educativo «Quaderns Digitals».

Plataformas

Teresa Fernández Martínez

Revista «Educación y Medios» de la Asociación Apuma

Correspondiente a los meses de enero a abril de 2000, se ha publicado un nuevo número especial de la revista «Educación y Medios» que, desde el año 1992 viene publicando APUMA, asociación de profesores usuarios de medios audiovisuales que lleva ya un buen número de años trabajando por una integración de los medios en la enseñanza realizando con este objetivo todo tipo de actividades, entre las cuales no es la de menor importancia esta revista que cumple ahora ocho años, número nada despreciable en un campo donde la continuidad es tan necesaria como difícil. En este número, la portada nos ofrece la conmemoración del primer centenario de Luis Buñuel, y en su interior podemos conocer de su mano «Un siglo de cine a través de un paseo por la red», uniendo así el pasado con el presente audiovisual más actual y ofreciéndonos las claves para acce-



der a toda la información que sobre el cineasta se encuentra en Internet. Precisamente sobre este revolucionario medio encontramos en las páginas de esta revista numerosos artículos que nos confirman la importancia cada vez mayor que este soporte está adquiriendo en la práctica escolar diaria. Pero además, la revista nos ofrece muchos otros artículos de enorme interés tanto para quienes trabajen ya con los medios en el aula como para quienes deseen acercarse

por primera vez a este ámbito. Así, se nos ofrecen reflexiones y experiencias sobre la educación vial a través de los medios, la contrapublicidad, el juego con la imagen y el sonido, una tienda en el aula... Por otro lado, esta revista no olvida informarnos sobre acontecimientos de gran interés para quienes se mueven en este campo, como la XIV edición de Cinema Jove.

Internet en el aula y el aula en Internet: el Proyecto Grimm

El día 3 de junio de 2000 se celebró en Barcelona el IV Congreso Nacional Grimm organizado por el Proyecto Grimm y patrocinado por Apple. El Proyecto Grimm es una iniciativa que tiene un objetivo claro:

que la utilización de la tecnología en las aulas de Enseñanza Infantil, Primaria y Secundaria sea una realidad en lugar de la teoría más o menos esquiva que es en la actualidad. El Congreso contó con la participación de diversos expertos en el tema que debatieron sobre experiencias destacadas en el ámbito de las tecnologías aplicadas a la educación, teniendo un papel especial entre ellas, como no podía ser menos en estos tiempos, Internet. La parte práctica del encuentro corrió a cargo de talleres de vídeo digital y de

Internet, en los que los participantes pudieron comprobar de primera mano las inmensas posibilidades de estas nuevas tecnologías en el aula.

En el encuentro, además, fueron presentadas las nuevas líneas de actuación del Proyecto Grimm así como las colecciones de libros y materiales del propio proyecto, ambas fundamentales como herramientas al servicio del profesor deseoso de aplicar las nuevas tecnologías a la enseñanza.

El encuentro se cerró con una mesa redonda en la que los participantes debatieron sobre Internet en el aula y el aula en Internet, como fórmula de conexión



entre estos dos mundos.

Nuevo portal educativo en Internet

Consulta las siguientes cabeceras de revistas, a texto completo, en línea

Con la Hemeroteca Digital Educativa estamos creando uno de los proyectos más ambiciosos de digitalización de artículos de Educación y Nuevas Tecnologías. El objetivo es, en una primera fase, la digitalización de 5.000 documentos en castellano, catalán y eusquera:

- «Comunicar», Revista Científica de Educación en Medios de Comunicación
- «Quaderns Digitals», Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad
- «Signos», Revista de Teoría y práctica de la educación
- «Educación y Medios», Revista de Profesores y Usuarios de Medios Audiovisuales
- «Espais Didàctics», Revista de Pedagogia, Educació i Cultura
- «Pixel Bit», Revista de NTIC y Educación
- «Kikiriki», Revista del Movimiento Cooperativo Escuela Popular
- «Latina», Revista de Comunicación
- «Zer», Revista de Estudios de la Comunicación
- «Tracciati»
- «Zeus-Logo», Revista de Educación y Nuevas Tecnologías



Universidad de Sevilla
 Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías
 Avda. Porvenir, 27. 41013 Sevilla
 Tfno.: 95 4629131 - Fax 95 4622467

Apuntes

La información-caleidoscopio...

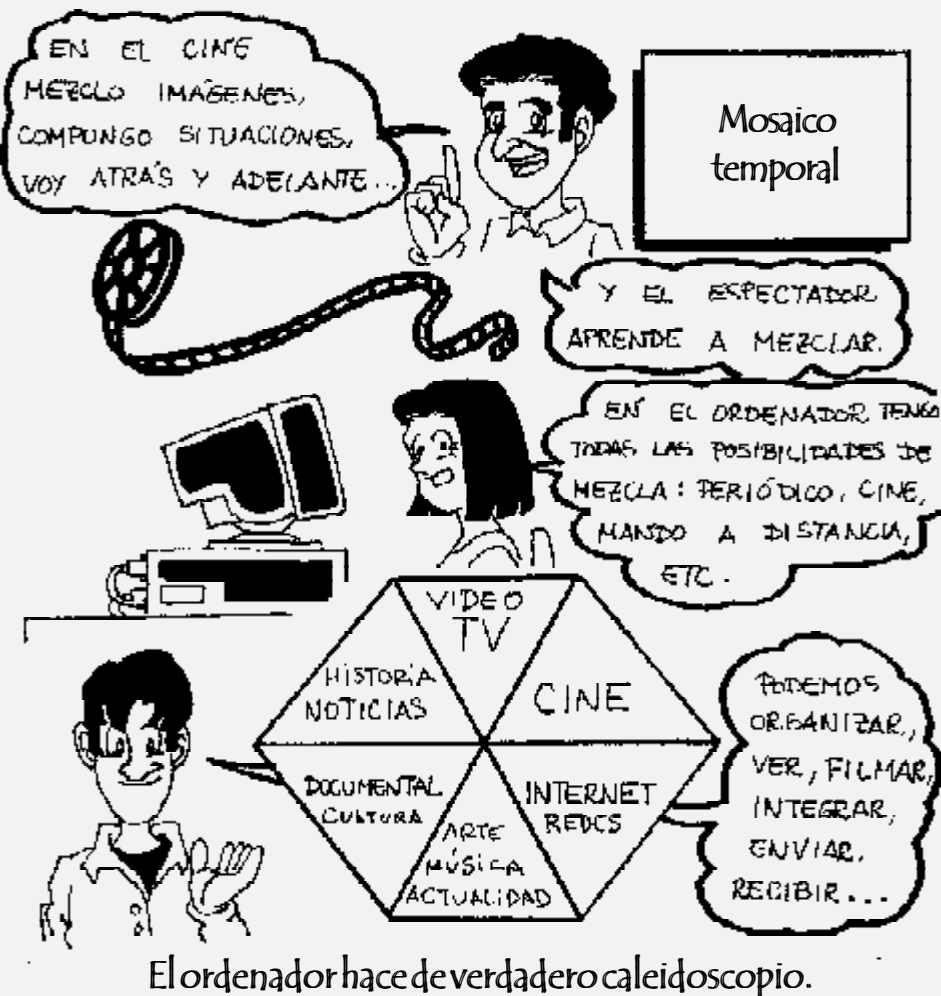
Del libro «Hamlet en la holocubierta» de Janet H. Murray



Apuntes

... nos ayuda a pensar integradamente

Textos de Enrique Martínez-Salanova; ilustraciones de Pablo Martínez-Salanova



Publicaciones

R e s e ñ a s

M^a Amor Pérez Rodríguez

Elaborar documentos de consulta para el profesorado que le sirvan de referencia para la integración didáctica de los medios en las aulas ha sido una de las bases de trabajo que viene realizando el Grupo Comunicar desde sus

inicios. En esta línea, se presenta esta publicación, editada por la Comisión Provincial en Jaén, en la que se recogen los principales trabajos expuestos en las II Jornadas de Educación en Medios de Comunicación, celebradas en 1997 y centradas en «las claves de la publicidad: consumo y medios».

La publicación, editada con la colaboración de la Diputación Provincial de Jaén, recoge una serie de ponencias, comunicaciones y talleres prácticos enfocados al análisis de la publicidad en el aula.

En primer lugar, la escritora Pilar Aguilar plantea la necesidad de conjugar la educación y la publicidad televisiva, como una reflexión urgente y necesaria para actualizar la escuela a las demandas actuales. Por otro lado, Marcial García se interroga sobre la hipotética –y vendida desde los medios– vertiente saludable de la publicidad, como motor «informativo» de los nuevos productos, incidiendo en las otras vertientes que este medio oculta en una

mirada inconsciente del mismo y aportando, por ello, pistas para un consumo inteligente del mismo. Domingo Molina, en otra línea, nos ofrece en el área de las ponencias, una seria y fundamentada reflexión sobre las posibilidades de aproximación al texto publicitario, dando orientaciones de cómo hacer una «lectura» del mismo desde el aula

para garantizar un mejor consumo de éste.

En la sección de comunicaciones, reseñamos especialmente los trabajos presentados por M^a Carmen Guirado y F^o Medina sobre los cien años de cine; de Celia Jiménez y Rafael Quintana, sobre el montaje y uso de una emisora escolar en Educación Infantil; y de M^a Carmen Herrera, sobre la publicidad como arte de usar y tirar.

Por otro lado, destacan, de manera especial, en esta publicación los talleres prácticos que se realizaron sobre la publicidad televisiva, de José Valero y Susana Aguilar; sobre los nuevos enfoques que se pueden ofrecer para trabajar con la publicidad en el aula, de Juan Rivillas; y finalmente sobre la publicidad desde su vertiente radiofónica, de M^a Luz Almagro.

En suma, un amplio y variado abanico de propuestas, ligadas a la práctica diaria, que combinan genuinamente la visión de los profesionales de los medios con los de la educación, consiguiendo una síntesis digna de elogio y lectura.



- Las claves de la publicidad. Consumo y medios
- Comisión de Jaén del Grupo Comunicar (Ed.)
- Jaén, Grupo Comunicar
- 90 páginas

Publicaciones

R e s e ñ a s

José Ignacio Aguaded Gómez

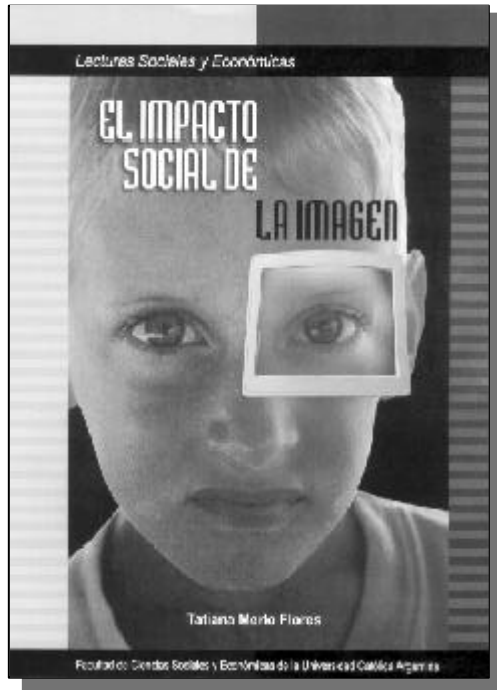
Muchas son las publicaciones que se han ido editando en los últimos años sobre los efectos de los medios de comunicación en la sociedad en general y en los niños y adolescentes en particular, pero desgraciadamente muchos de estos trabajos se han escrito desde

bases poco rigurosas y amparados en opiniones escasamente fundamentadas. Por ello, es de agradecer que, desde el contexto iberoamericano, salga a la luz, hace escasos meses, este trabajo de la investigadora Merlo en el que se ofrece una teoría contrastada a partir de más de 20 años de investigación sobre los niños y los medios, especialmente en la República Argentina, pero reforzadas por comparaciones contrastadas con estudios de otras regiones del mundo, y muy especialmente con las líneas de investigación puestas en marcha en la Universidad de Massachusetts por el director del Departamento de Comunicación, Michael Morgan. Como este investigador señala en la introducción que prologa el texto, Merlo ha sabido combinar en su trabajo la teoría con investigaciones contrastadas en la práctica real de las aulas. «Ella no se contenta en decir lo que piensa», sino que con escasos recursos y apoyos, y movida por su

pasión por entender esta conflictiva relación de los niños con los medios de comunicación, arma proyectos de investigación que requerirían en condiciones normales unos sólidos equipos de investigación.

Desde esta perspectiva, la obra que reseñamos nos ofrece las síntesis de diez trabajos diferentes que profundizan pasionalmente sobre estas complejas relaciones que necesariamente hemos de esforzarnos en comprender. Así la dicotomía que presentan los medios en su globalización, al tiempo que la identidad cultural mediática, el difícil desarrollo de la personalidad infantil en una cultura televisiva homogeneizadora, las relaciones entre la familia y la televisión, entre este medio de comunicación y el colegio son algunos de los temas que se analizan a partir de las opiniones rescatadas de forma sistemática y rigurosa desde sus propios protagonistas. Pero además Merlo se adentra en conocer de cerca las opiniones de los jóvenes sobre ellos mismos y sobre la cultura mediática que consumen,

sobre los efectos de la publicidad en los niños, desde sus propias percepciones... En definitiva, el trabajo de Merlo es un compendio magnífico para aventurarse a comprender, desde opiniones fundadas, el universo de la comunicación.



- **El impacto social de la imagen**
- **Tatiana Merlo Flores**
- **Buenos Aires, Universidad Católica Argentina, 2000**
- **428 páginas**

Publicaciones

R e s e ñ a s

M^a Amor Pérez Rodríguez

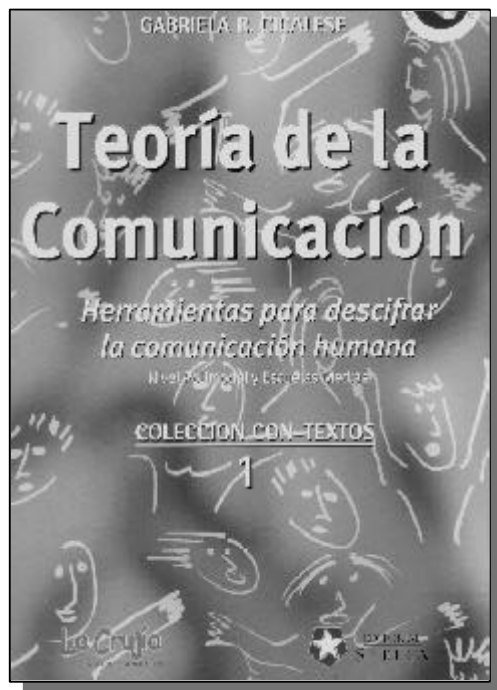
La integración de los medios de comunicación en las aulas requiere no sólo la presencia de textos teóricos que justifiquen científicamente su necesaria existencia, sino también documentos prácticos, guías curriculares y manuales de trabajo con los alumnos. Consideramos que si bien hay en el mercado una enorme profusión de los primeros, no son tan abundantes los segundos. Porello es de aplaudir y agradecer la salida a la luz del texto que reseñamos en el que si bien el título puede confundir sobre su contenido y su metodología, ésta se ancla de forma concreta en el subtítulo en el que se reconoce que se trata de «herramientas para descifrar la comunicación humana».

Publicado por la editorial Stella, con el asesoramiento y la colaboración del Centro de Comunicación de La Cruzja –con más de 20 años en su haber de dedicación al uso crítico y plural de los medios de comunicación–, este texto se edita en la ciudad de Buenos Aires como material de trabajo para diferentes materias como «Espacio Curricular de Comunicación» en la nueva Polimodal argentina, «Comunicación, Arte y Diseño» en las Escuelas Medias, o como taller extracurricular para traba-

jar con diferentes colectivos sociales, aprovechando las técnicas comunicacionales y el planteamiento práctico-teórico que este material aporta. El texto se presenta combinando el documento impreso con el multimedia, a través de un cd-rom que completa la información del libro. En cuanto a los contenidos que se analizan en esta «guía

curricular», hay que señalar que se centran en tres grandes bloques diferenciados: el análisis de los discursos («la comunicación se construye comunicando»), los medios («las herramientas sociales para construir la comunicación») y las teorías de la comunicación («cristales para mirar el mundo de la comunicación»). Con estos planteamientos, el manual se adentra tanto en el concepto de comunicación y de competencias, como en las fases de la comunicación humana y las tecnologías de la comunicación para finalizar en las teorías que explican los fenómenos comunicativos en la sociedad moderna. El texto se nos presenta con un formato atractivo y ameno, lleno de colorido e imágenes gráficas que complementan la información ofrecida

y el conjunto de actividades y ejercicios propuestos. En suma, un material óptimo para aquéllos que quieran integrar los medios de comunicación en sus aulas.

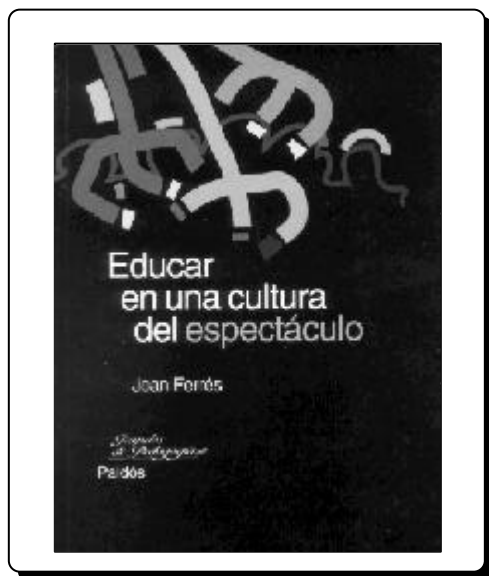


- **Teoría de la comunicación**
- **Gabriela Cicalese**
- **Buenos Aires, La Cruzja/Estela**
- **207 páginas**

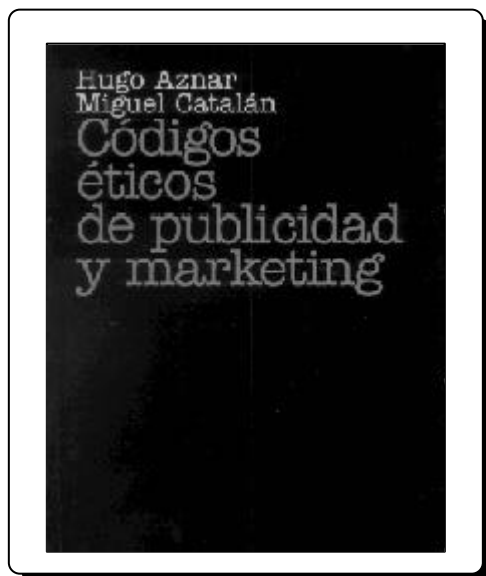
Publicaciones

R e s e ñ a s

Ramón Ignacio Correa García



- **Educar en una cultura del espectáculo**
- **Joan Ferrés**
- **Barcelona, Paidós, 2000**
- **255 páginas**



- **Códigos éticos de publicidad y marketing**
- **Hugo Aznar y Miguel Catalán**
- **Barcelona, Paidós, 2000**
- **160 páginas**

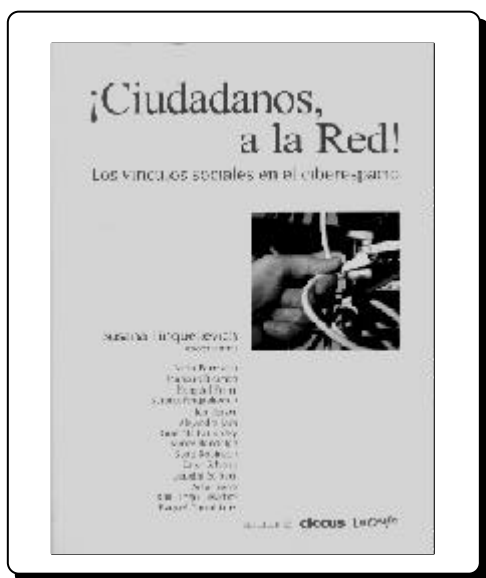
La ética hedonista y pragmática que impregna nuestra sociedad provoca que la inmensa mayoría de los signos sociales y lenguajes mediáticos estén en clave de espectáculo. Este profesor disecciona magistralmente esa experiencia divergente del hombre y la mujer occidentales, al enfatizar el conocimiento a través del hemisferio cerebral izquierdo en detrimento del derecho. En la sociedad del espectáculo enfatiza las formas de pensamiento del hemisferio cerebral derecho, mientras que los educadores han de realizar alquimias conciliadoras para «conectar» con las nuevas generaciones. El discurso pedagógico adopta formas de metáfora, narraciones... que son el comienzo de un nuevo estilo comunicativo. Esta obra nos muestra vías para repensar la cultura y buscar esa necesaria y urgente doble capacidad de seducción y de conciliación en las aulas.

Este manual presenta un compendio de los códigos éticos que regulan la práctica publicitaria. Las mastodónticas cifras que reflejan la inversión publicitaria hablan por sí solas de la importancia del sector. No en vano, el sistema publicitario es el garante de la sociedad neoliberal, motor de ignición del sistema capitalista, y que ha llegado a convertirse en una poderosa industria capaz de influir y controlar. Éstos, como proyectos comunicativos de proyección social, dependen financieramente de los anunciantes y son cómplices del adoctrinamiento de las audiencias hacia un consumo compulsivo. La relevancia del texto radica en sus referentes deontológicos, con los que los autores llenan un vacío editorial que en manos de una ciudadanía consciente y unas asociaciones responsables podrán promover una publicidad más respetuosa con sus derechos.

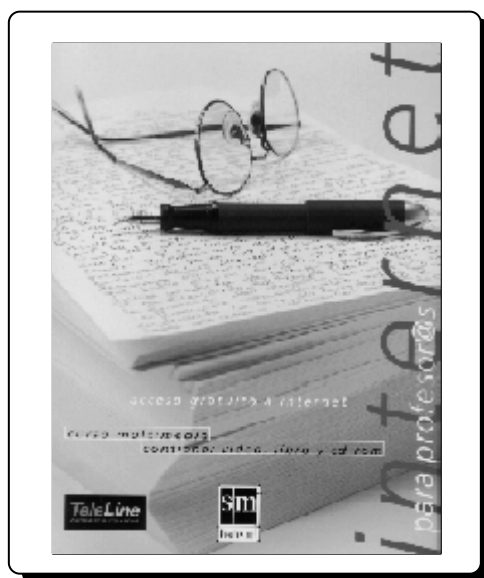
Publicaciones

R e s e ñ a s

José Ignacio Aguaded Gómez



- **Ciudadanos a la red**
- **Susana Finquelievich**
- **Buenos Aires, Cicus/La Crujía, 2000**
- **332 páginas**



- **Internet para profesores**
- **Antonio Brandi y otros**
- **Madrid, SM, 1999**
- **Vídeo, CD y libro**

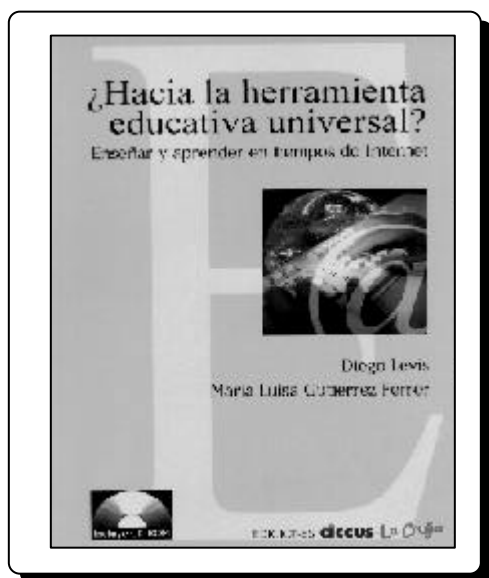
Este sugestivo título, acompañado del subtítulo de «los vínculos sociales en el ciberespacio», es la cabecera de una obra colectiva que nos introduce en el apasionante mundo de las redes tecnológicas y las redes sociales, las transformaciones que éstas suponen en los gobiernos y en las organizaciones comunitarias a través de estos recursos electrónicos que nos transportan a nuevas comunidades virtuales y redes comunitarias en el nuevo espacio, o mejor dicho, ciberespacio de la comunicación. La coordinadora nos introduce en esta «sociedad de las redes» a través de cuatro grandes bloques donde se van desgranando pinceladas para comprender, o al menos, otear el «espacio de los flujos», como lo denomina en el texto el ya célebre Manuel Castells. En suma, una obra pensada para navegar por las nuevas claves de la comunicación.

Internet es, sin duda, una de las «palabras mágicas» en la sociedad postmoderna en la que vivimos. Quizás pocas palabras hayan conseguido una implantación tan brusca y al tiempo tan consolidada. La «red de redes» está en boca de todos y por ello es saludable la publicación de manuales –cada vez más abundantes– sobre sus usos, sus funciones, sus posibilidades de navegación y todas las virtualidades de comunicación en vivo y diferido que presenta, junto a sus recursos para el acceso de información universal *on line*. El material que reseñamos, dirigido especialmente a los docentes de Primaria y Secundaria, se acompaña de un cd-rom y un vídeo que completan la información impresa, ofreciendo múltiples estrategias para apropiarse de este nuevo medio de información e interacción, al tiempo que direcciones electrónicas de interés para el educador.

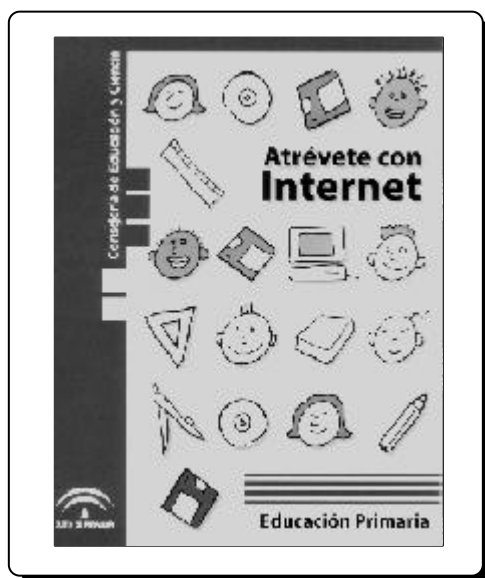
Publicaciones

R e s e ñ a s

Francisco Casado Mestre



- **¿Hacia la herramienta educativa universal?**
- **Diego Levis y M. Luisa Gutiérrez**
- **Buenos Aires, La Crujía/Ciccus, 2000**
- **175 páginas**



- **Atrévete con Internet**
- **J. Luis Almagro y otros**
- **Sevilla, Consejería de Educación, 1999**
- **18 páginas**

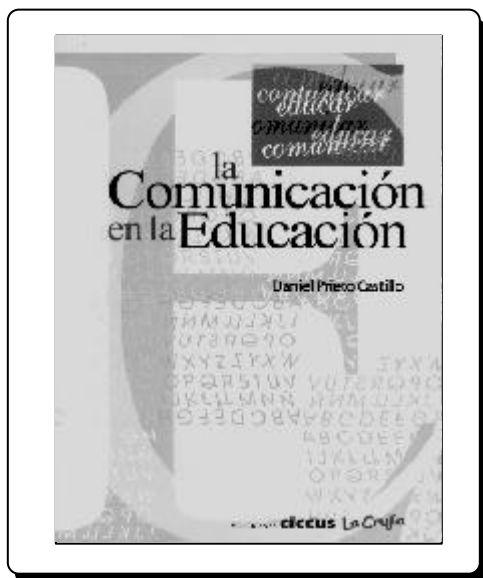
La aparición de Internet como medio de comunicación social, con su potencial globalizador de la informática y de las redes de telecomunicaciones, marca una nueva y decisiva etapa en nuestra sociedad, generando en la escuela inquietud porque este cambio atañe principalmente a los niños y adolescentes, que necesitan aprender el uso de las herramientas telemáticas y comprender los cambios o transformaciones que esto acarreará. En este texto se abordan las repercusiones que tiene para la enseñanza el uso de Internet como soporte educativo, a través de varios bloques principales: una aproximación teórica, una tipología de páginas web con carácter educativo que serán de gran utilidad para aquellos que estén interesados. Finalmente, se nos presentan, a modo de ejemplo, una selección comentada de cincuenta webs educativas.

Pensando en la necesidad de introducir a nuestros niños en el uso de Internet, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha editado esta publicación gratuita. Esta guía, dirigida a estos alumnos, intenta animarles a usar este medio didáctico tanto en el ámbito escolar como fuera de él. En cuanto a su formato, se nos presenta atractiva por su clara redacción y su gran contenido visual, introduciendo al niño fácilmente en estas nuevas tecnologías, con apasionantes temas como: el funcionamiento de los ordenadores, los programas y la propia red; tocando no sólo aspectos tecnológicos, sino introduciendo al alumno en aspectos legales como la piratería informática. Además se incluye información sobre los servicios: cómo conectarse a Internet, navegar y buscar información, publicación de páginas webs, el correo electrónico, tertulias o *chat*...

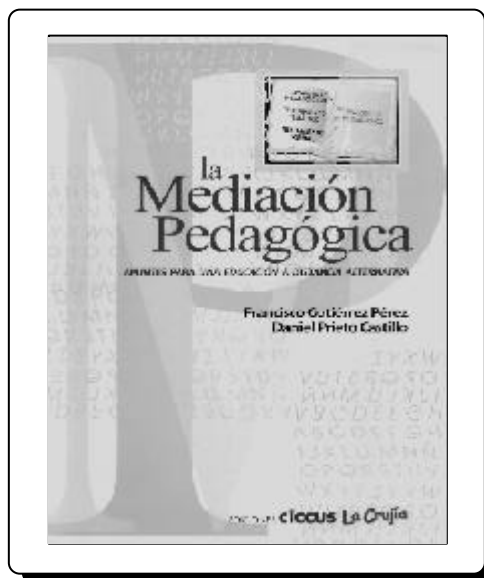
Publicaciones

R e s e ñ a s

Susana Andivia Mérida



- La comunicación en la educación
- Daniel Prieto Castillo
- Buenos Aires, La Crujía/Ciccus, 1999
- 142 páginas



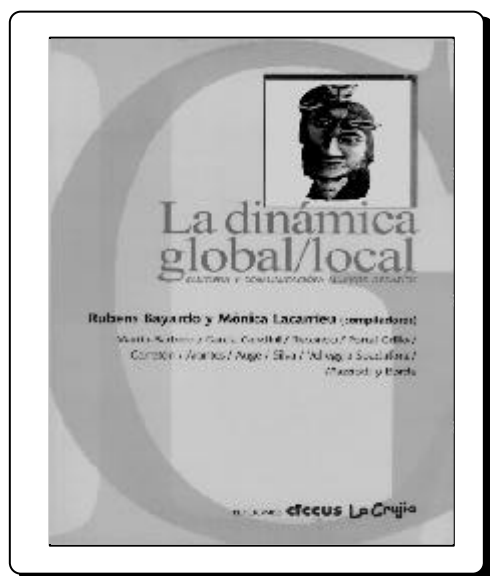
- La mediación pedagógica
- Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto
- Buenos Aires, La Crujía/Ciccus, 1999
- 158 páginas

Siempre hemos sido conscientes que en la educación se encuentra la base de nuestra humanización. Además, el acto educativo es profundo y eminentemente comunicacional ya que somos seres sociales y de relación. Sobre todos estos postulados reflexiona con gran claridad y precisión el autor resaltando que la comunicación con uno mismo, con el educador, con los actores del contexto social, con los materiales y las diferentes preguntas discursivas son fundamentales para construirnos y transformarnos a partir de ella. El libro se compone de diez capítulos y merece resaltar que todo el capítulo sexto está dedicado a los medios tecnológicos y su relación con la comunicación. En él se analiza y profundiza sobre el actual divorcio entre la educación y estos recursos, conduciendo al lector a apostar por aprender la mediación pedagógica a través de las tecnologías.

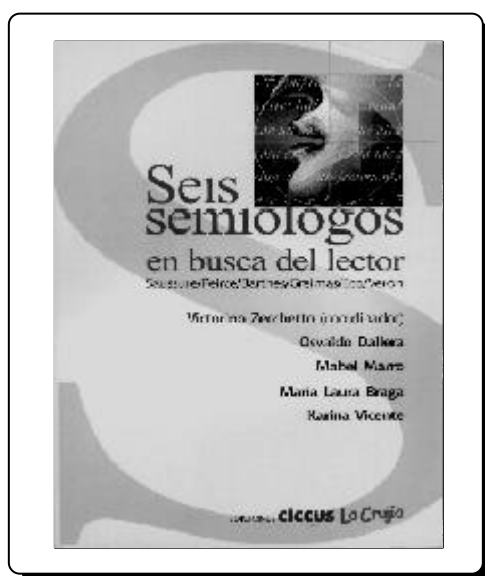
Actualmente, todos los profesionales de la educación deberíamos estar convencidos del valor de la mediación pedagógica para volver a darle sentido a la educación. A lo largo de toda esta obra, los autores insisten en la importancia del interlocutor como un agente de búsqueda y construcción del sentido, para pasar de la modalidad tradicional a otra caracterizada por el aprendizaje, la participación, la reflexión, la construcción y la transformación de conocimientos. De esta forma, los autores nos presentan una propuesta alternativa al modelo vigente de educación a distancia, alternando reflexiones y recomendaciones para la práctica. Por último, exponen experiencias de educación a distancia alternativa, tanto formales como no formales. En definitiva este manual surge de la práctica cotidiana, a partir de un modelo pedagógico desarrollado en América Latina.

Publicaciones

R e s e ñ a s

M^a Eugenia Martínez Mojarro

- **La dinámica global/local**
- **Rubens Bayardo y Mónica Lecarrieu (Eds.)**
- **Buenos Aires, La Crujía/Ciccus, 1999**
- **294 páginas**



- **Seis semiólogos en busca del lector**
- **Victorino Zechetto (Coord.)**
- **Buenos Aires, La Crujía/Ciccus, 1999**
- **250 páginas**

El fenómeno de la globalización trae consigo hechos tan patentes como la homogeneización y el particularismo local. Por ello es necesario profundizar conceptualmente sobre esta problemática, ya que la «cuestión cultural» adquiere en las sociedades contemporáneas y en el contexto de la globalización una relevancia fundamental, puesto que se observa cada vez más una «culturalización de las políticas». En este sentido, hay que tener presente el papel que juegan los medios de comunicación social. *Pensar local, actuar globalo glocalización* es el eje en que se mueven los artículos compilados en este libro en el que lo global y lo local se definen mutuamente, pretendiendo ofrecer una respuesta a los nuevos desafíos con esta problemática. Los autores intentan trascender la mera descripción para iluminar los diversos procesos que se están generando.

Partiendo de la Semiótica como ciencia que ayuda a desentrañar la maraña mediática a fin de comprender su estructura comunicativa, los autores presentan la tesis y pensamientos de seis reconocidos semiólogos (Saussure, Peirce, Barthes, Greimas, Eco y Verón) seleccionados por su capacidad reflexiva y la originalidad de sus ideas. Este texto, especialmente recomendado para estudiosos de la comunicación, se encuentra estructurado en seis partes, dedicadas cada una de ellas a los autores reseñados. Junto a un breve recorrido biográfico, se expone, de forma clara y precisa, un compendio de sus ideas y teorías, ilustrándolo con citas de sus obras. Es pues este texto un trabajo magnífico, realizado por profesionales de la comunicación y la educación, escrito de manera sencilla para intentar hacer llegar de forma clara la idea de estos seis célebres semiólogos.

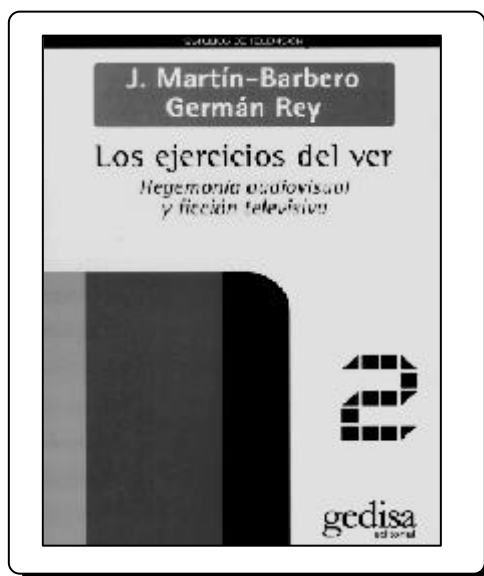
Publicaciones

R e s e ñ a s

Natalia Martínez Mojarro



- **La comedia enlatada**
- **Rosa Álvarez Berciano**
- **Barcelona, Gedisa, 1999**
- **160 páginas**



- **Los ejercicios del ver**
- **J. Martín Barbero y Germán Rey**
- **Barcelona, Gedisa, 1999**
- **157 páginas**

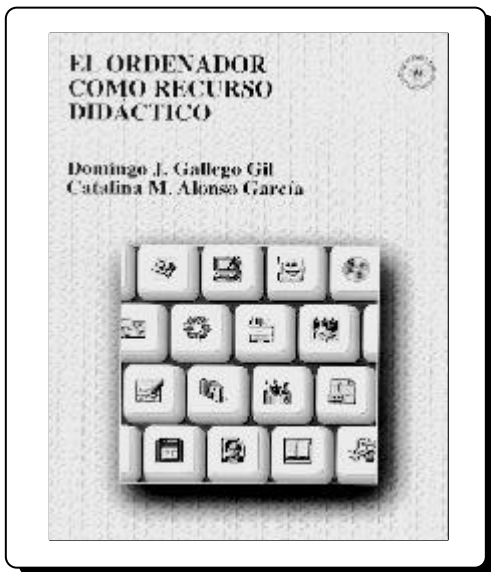
La comedia televisiva se presenta como un género vivo y de gran auge en la industria televisiva actual. A lo largo de la historia televisiva, la autora nos muestra cómo se ha ido reinventando este género para responder en cada momento al sistema que las producía: entre los años cincuenta –*Lucille Ball*– y otra en los noventa –*Los Simpson*–. La comedia se presenta como un producto manufacturado concebido y realizado de forma industrial, para responder de forma rentable a las demandas de programación. La autora nos incita a realizar una mirada crítica sobre este género, desgajando la comedia en todos sus elementos y situándonos en los distintos momentos y lugares en los que se desarrolla para descubrir que, ante todo, la comedia televisiva es un hecho económico, un producto que mueve fortunas así como un fenómeno social.

Teniendo presente que la televisión se ha convertido en el instrumento mediático que de forma más radical va a desordenar la idea y los límites espacio-temporales del campo de la cultura, debido a sus tajantes separaciones entre la realidad y la ficción, los autores realizan un análisis exhaustivo del fenómeno que denominan «desorden cultural», que a su vez cuestiona las invisibles formas del poder que se anidan en las diferentes formas del saber y del ver. De este modo, se analiza a lo largo de dieciséis capítulos el fenómeno televisivo de las telenovelas para realizar la crítica del desorden cultural en Latinoamérica. Se trata de un texto denso, especialmente recomendado para aquellos profesionales de la educación y la comunicación que deseen profundizar en el análisis cultural del fenómeno televisivo desde un punto de vista filosófico-psicológico.

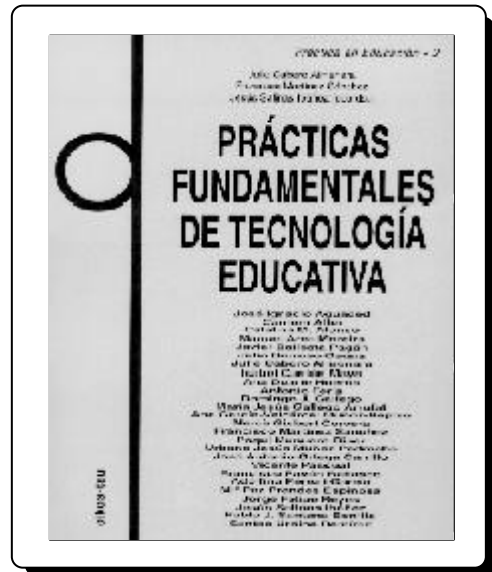
Publicaciones

R e s e ñ a s

Tomas Pedroso Herrera



- El ordenador como recurso didáctico
- Domingo Gallego y Catalina Alonso
- Madrid, UNED, 1999
- 182 páginas



- Practicas de Tecnología Educativa
- J. Cabero, F. Martínez y J. Salinas (Dirs.)
- Barcelona, Oikos-Tau, 1999
- 421 páginas

Con la puesta en marcha de la Reforma Educativa, las nuevas tecnologías han adquirido un relevante papel. Para orientar a los profesores, facilitándoles diversas experiencias e investigaciones realizadas en España y en otros países, surge este interesante libro que pretende mostrar la importancia de estas tecnologías tanto en la sociedad como en la educación, analizando las posibilidades del ordenador en las aulas, aplicando el concepto de sistemas multimedia y, por último, evaluando las posibilidades didácticas de esos sistemas. Para ello el libro reflexiona sobre la postura del docente ante los medios de comunicación, definiendo las nuevas tecnologías, a través de las posibilidades educativas del uso del ordenador. Además analiza el futuro de la informática educativa y los sistemas multimedia e Internet, acompañándolos de abundantes referencias.

Los contenidos de esta obra colectiva, de profesores de Tecnología Educativa de Universidades españolas, pretenden huir de planteamientos exclusivamente teóricos, centrándose, como su nombre indica, en cerca de 300 prácticas variadas: desde la simple lectura de un documento hasta las que necesitan equipos audiovisuales e informáticos, con las que se pretende los alumnos comprendan conocimientos y adquieran habilidades para el manejo técnico, sémico y didáctico de estos nuevos medios. Estas prácticas abarcan los más diversos ámbitos de la comunicación: medios de comunicación, publicidad, utilización de las nuevas tecnologías o reflexiones sobre el papel de la tecnología en la educación actual. En cada una de las prácticas se ofrecen, además, los objetivos que se persiguen, las recomendaciones para su realización y una bibliografía complementaria.

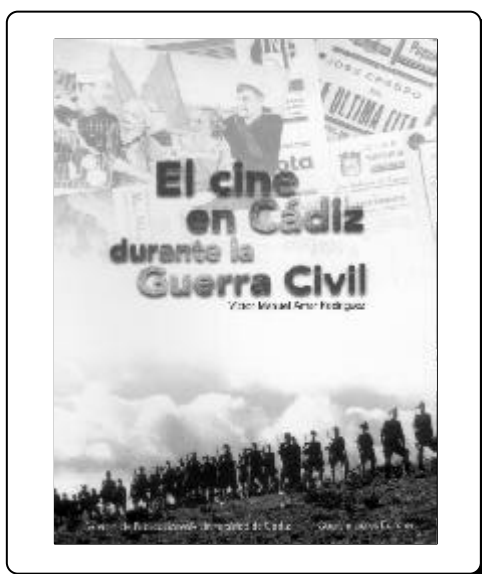
Publicaciones

R e s e ñ a s

Marina Chacón Sánchez



- La radio del siglo XXI. Nuevas estéticas
- Ricardo M. Haye
- Buenos Aires, Ciccus/La Crujía, 2000
- 167 páginas



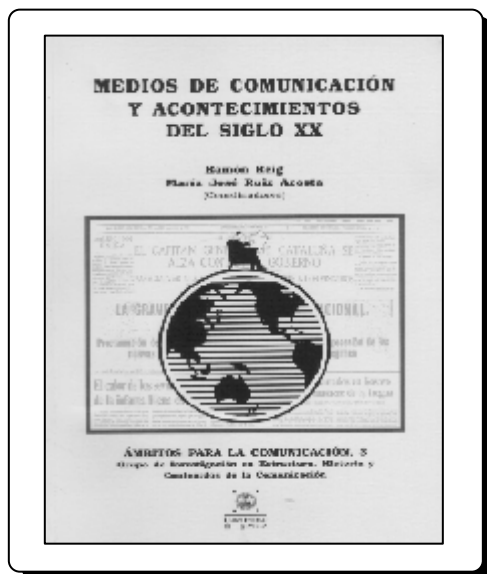
- El cine en Cádiz durante la Guerra Civil
- Víctor Manuel Amar Rodríguez
- Universidad de Cádiz, 1999
- 149 páginas.

La caja de Pandora –como denomina el autor a la radio–, sin duda, una parte consustancial de los ciudadanos de comienzos del nuevo milenio. Sin embargo, en muchas ocasiones, su información se centra más en gobiernos, partidos políticos, empresas, sindicatos... que en las necesidades de la vida cotidiana y de las personas. En veintinueve breves capítulos, el autor «desmenuza» la radio y todo lo que ella conlleva, proponiendo actividades o prácticas que facilitan el descubrimiento de la magia de la radio. Hayes nos hace reflexionar, introduciéndonos en técnicas como la narración, descripción y exposición en radio, utilizando modelos como *expository writing* y *creative writing* y pasando por un sin fin de temas (funciones, géneros, investigaciones...) que hacen de este texto un manual imprescindible para todos los estudiosos del medio.

A partir del cine que se exponía en las salas gaditanas en el período de la Guerra Civil (1936-1939), el autor hace un profundo repaso de la realidad comunicativa de la época. Tras el Alzamiento militar se interrumpió en Cádiz la actividad cinematográfica, que se restauró con «El Centauro Cheyenne». Este período se caracteriza por el cambio del origen de las películas que se exhibían (fundamentalmente alemanas e italianas por la afinidad con el Régimen), el desarrollo de documentales y noticiarios patrióticos, el control y la censura por parte de las autoridades franquistas... A pesar de todo, los gaditanos seguían asistiendo al cine para evadirse de la realidad cotidiana. El autor señala el importante papel crítico del *Diario de Cádiz*. El libro consta a su vez de un apéndice en el que se detallan todas las películas proyectadas en esa época.

Publicaciones

R e s e ñ a s

M^a Teresa Fernández Martínez

- Medios de comunicación y acontecimientos del siglo XX
- Ramón Reig y M. José Ruiz (Coords.)
- Universidad de Sevilla, 1999; 240 páginas

Este libro recoge las comunicaciones presentadas en el seminario «Medios de comunicación y acontecimientos del siglo XX» que se llevó a cabo en la Universidad de Sevilla organizado por el Grupo de Investigación en Estructura, Historia y Contenidos de la Comunicación. Los acontecimientos a los que hace referencia son aquellos que se han convertido en relevantes para entender la realidad de la información en nuestro siglo. El libro se inicia con una aproximación al método de análisis estructural de los mensajes informativo-periodísticos, para analizar después el fenómeno de prensa y asociacionismo como el gran reto de los diarios sevillanos de principios del siglo XX. En suma, una amplia variedad de acontecimientos que van analizando los diferentes tipos de información de este siglo XX, de una perspectiva científica y sistemática.

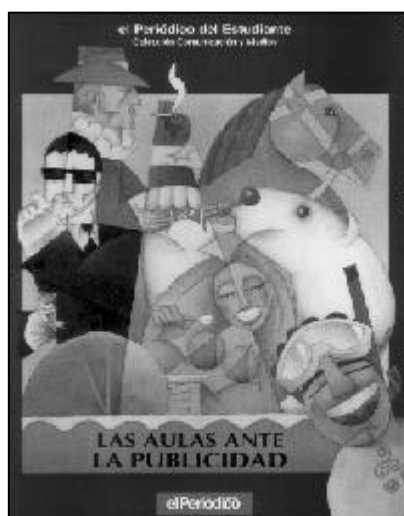


- Los jóvenes y sus relaciones cotidianas con los medios
- Luciano H. Elizalde
- Universidad Austral, 1998; 124 páginas

Presentado como una aproximación teórica y metodológica al estudio de la recepción, el autor nos indica que su único objetivo era el de «comprender cuáles son los factores que participan y que constituyen la relación que los jóvenes establecen cotidianamente con los medios de comunicación» e insiste en que no se trataba tanto de validar con la investigación empírica alguna tesis preconcebida teóricamente, sino de profundizar en dichos factores. La investigación se realiza desde un marco sociológico. Es éste, en fin, un libro que consideramos fundamental para que el docente empeñado en ayudar a los jóvenes a manejar estos medios pueda acercarse primero al ámbito de las ideas previas que tienen sobre los mismos y partir así de una base adecuada para su trabajo, pero es también un libro que interesará por su novedad y su actualidad.

Publicaciones

R e s e ñ a s

M^a Teresa Fernández Martínez

- Las aulas ante la publicidad
- M^a Carmen Gascón y J. Antonio Gabelas
- Zaragoza, El Periódico de Aragón, 1999
- 101 páginas



- Los Andes, doce años del diario en la escuela
- Adriana D' Elia (Coord.)
- Mendoza (Argentina), Los Andes, 1999
- 193 páginas

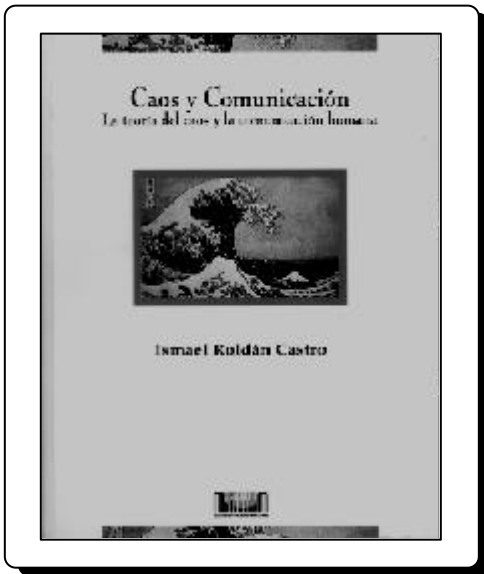
Provocar la reflexión sobre la incidencia que los mal llamados medios de comunicación tienen en el entorno y facilitar la integración de los medios en el aula es el objetivo de este texto que no se enfoca desde la reflexión teórica, sino a partir de una serie de preguntas cercanas al docente, como ¿sobre qué estamos educando si olvidamos los medios? El libro inicia un diálogo crítico y creativo en torno a la publicidad que permita juzgar desapasionadamente y mirar desde fuera este mundo creado para atraparnos. Desde semejante perspectiva, esta obra nos ofrece una breve reflexión sobre lo que los medios significan hoy, mostrándonos experiencias didácticas en torno a la publicidad, que convierten a este libro en una herramienta excepcional para aquellos que quieran iniciar el estudio y distanciamiento de la publicidad en el aula.

«El diario en la escuela» es un programa de perfeccionamiento que realiza el diario *Los Andes* en la ciudad de Mendoza (Argentina), con el objetivo de ofrecer a los docentes de todos los niveles la metodología y los recursos necesarios para la integración de los medios de comunicación en la enseñanza. Se desarrolla a partir de encuentros donde se realizan talleres e intercambio de experiencias. Este libro recoge los acontecimientos más importantes de este programa en sus doce años de funcionamiento, desde que comenzó su andadura en 1987: jornadas, firma de convenios y acuerdos, seminarios, programas anuales, participación en encuentros internacionales, estudios de investigación... El libro incorpora además un compendio de las conferencias organizadas por *Los Andes* con motivo de los doce años de funcionamiento.

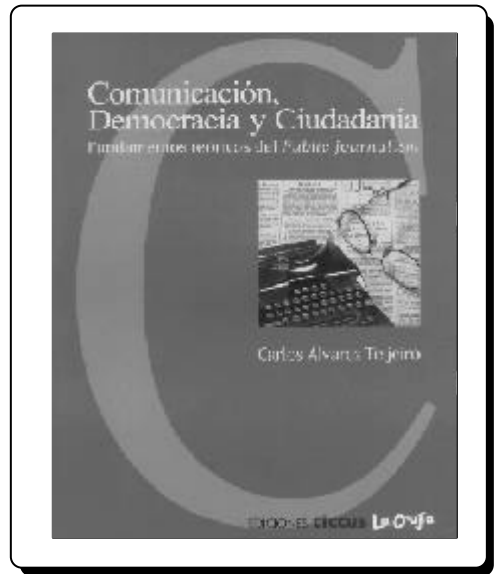
Publicaciones

R e s e ñ a s

Ismael Roldán / Carmen Rebollo



- **Caos y comunicación**
- **Ismael Roldán Castro**
- **Sevilla, Mergablum, 1999**
- **359 páginas**



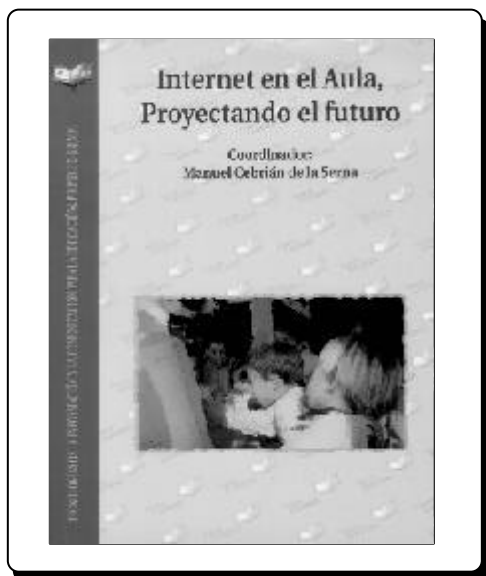
- **Comunicación, democracia y ciudadanía**
- **Carlos Álvarez Teijeiro**
- **Tucumán, Ciccus/La Crujía, 1999**
- **275 páginas**

¿Es posible relacionar la teoría del caos con la comunicación humana? En este libro, el autor propone unas bases para un modelo de la comunicación humana inspirado en uno de los paradigmas de la postmodernidad: la teoría del caos. Se trata de una lectura amena e insólita en la que se funden la imaginación, la creatividad y el rigor científico sin olvidar, en numerosas ocasiones, el sentido del humor. Tras un desarrollo divulgativo de algunas de las claves más significativas de la teoría del caos y de un recorrido a través de los modelos de la comunicación más importantes de este siglo, el autor propone un modelo comunicativo basado en la teoría del caos. Bien como nueva teoría holística o como metáfora cultural revolucionaria, lo cierto es que proporciona un enfoque diferente de la ignota realidad que nos envuelve.

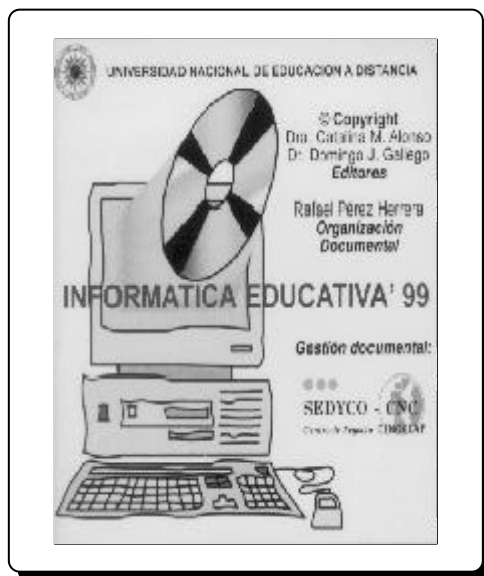
No es un descubrimiento novedoso la influencia mutua que ejercen entre sí los medios de comunicación y el sistema institucional de un Estado. El texto que nos ocupa parte de la base de una crisis tanto en la democracia postindustrial como en el sistema de medios de comunicación. Estos dos sistemas viven en una constante retroalimentación, ya que la apatía de la ciudadanía por participar en los asuntos públicos está bastante condicionada por la falta de cumplimiento de la función galvanizadora que han de tener los medios de comunicación para con la democracia: el hecho de permitir y facilitar al ciudadano el acceso al conocimiento de los asuntos públicos relevantes. De todo ello se ocupa el Public Journalism, proyecto surgido a finales de los 80 en los Estados Unidos, cuya base es una filosofía política de la comunicación.

Publicaciones

R e s e ñ a s

M^a Dolores Guzmán Franco

- **Internet en el aula. Proyectando el futuro**
- **Manuel Cebrián de la Serna (Coord.)**
- **Málaga, Apple/Universidad de Málaga**
- **197 páginas**



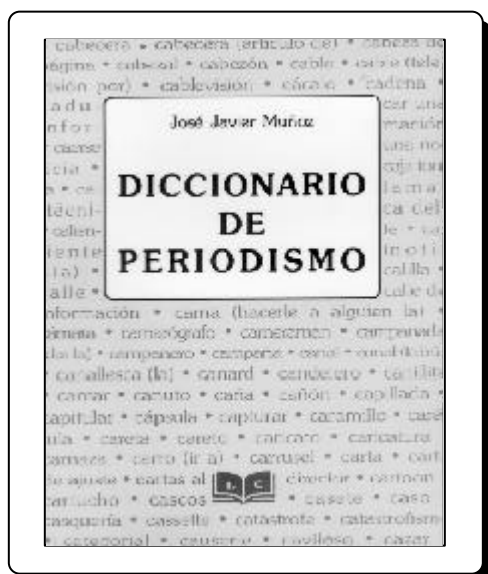
- **Informática educativa' 99**
- **Catalina Alonso y Domingo Gallego**
- **Madrid, UNED**
- **Cd-rom**

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación pueden convertirse en las nuevas herramientas para la construcción del conocimiento y el acceso a las fuentes de información. Esta posibilidad implica, inexorablemente, nuevas formas de aprender y enseñar que requieren el suficiente interés, motivación y creatividad por parte del profesorado. Este interesante volumen recoge una serie de experiencias innovadoras, dentro del Proyecto Grimm, en las que se pueden encontrar respuestas a muchas preguntas sobre el tema: ¿cómo es el aprendizaje de los niños con Internet?, ¿cuál ha de ser el papel del profesorado?, ¿cuáles son los modelos más eficaces?... En suma, una obra que puede aportar pistas y estrategias sugerentes para los docentes que se planteen la nueva alfabetización del siglo XXI.

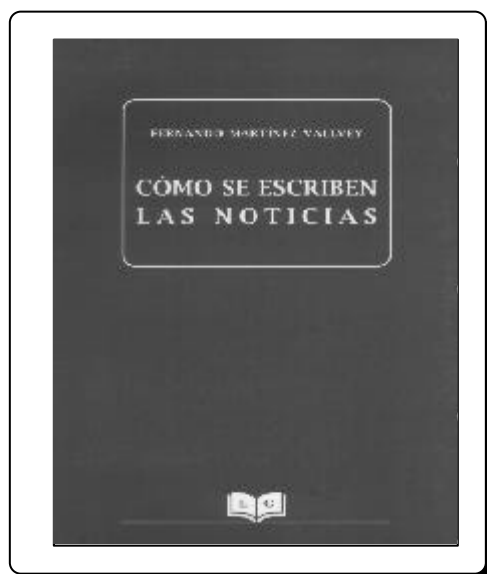
Desde su creación en 1970 y en razón de su propia naturaleza, la Universidad Nacional de Educación a Distancia ha elaborado materiales de estudio y paquetes modulares de aprendizaje para aquellos alumnos que eligen esta modalidad de enseñanza universitaria. Hoy, cuando los tiempos han cambiado el teléfono de línea, el fax y el libro de texto por la videoconferencia, el correo electrónico o el material multimedia, la UNED, como otras instituciones educativas, asume el reto de la incorporación de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. *Informática Educativa '99*, en soporte cd-rom, recoge las aportaciones realizadas en un congreso internacional celebrado en Madrid en julio de 1999. El contenido temático se encuentra gestionado electrónicamente mediante la técnica de «archivos inteligentes con recuperación electrónica».

Publicaciones

R e s e ñ a s

M^a Carmen Millán Romero

- **Diccionario de Periodismo**
- **José Javier Muñoz**
- **Salamanca, Cervantes, 2000**
- **245 páginas**

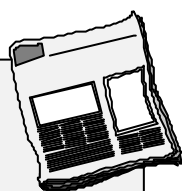


- **Cómo se escriben las noticias**
- **Fernando Martínez Vallvey**
- **Salamanca, Cervantes, 1999**
- **142 páginas**

El resultado obtenido del trabajo realizado por este profesional de la comunicación ha sido la elaboración de un diccionario de periodismo en el cual se recogen términos y expresiones que a lo largo de su carrera ha ido recopilando. Es una selección de palabras y expresiones sobre conceptos, objetos, teorías y procedimientos tanto relativos al ejercicio profesional en los medios como a otras ramas de la información vinculadas al periodismo. Este diccionario tiene una pretensión expositiva, no normativa, incluyendo así extranjerismos que se han impuesto internacionalmente, neologismos de todo tipo, e incluso solecismos, tal y como se transmiten en el ámbito periodístico. Esta obra, en suma, da a conocer este lenguaje tan peculiar e influyente en cualquier ámbito de comunicación individual o colectiva de nuestra sociedad.

Este libro a modo de manual está enfocado desde la perspectiva de aprender a escribir las noticias, sin querer entrar en el análisis de sus efectos e implicaciones económicas o ideológicas. Ni siquiera se detiene a discutir el género o el lugar que ocuparía en una tipología textual. Periodistas y comunicadores sociales encontrarán en él sugerencias sobre cómo escribir noticias correctamente desde el análisis de la comunicación. Aquéllos que estudian y enseñan cómo ejercer la profesión periodística y aquellos otros que se preocupan del fenómeno de la comunicación en sí mismo encontrarán en estas páginas respuestas: cómo se escribe la noticia, cómo se diferencia de otros textos, esto es, los conocimientos básicos del profesional de la comunicación que quiera saber cómo hacer, en función del canon de la tradición profesional.

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—en la 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, 5800 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, n° 676. 1900 La Plata (Argentina)
Telefax: (54-1)82992
E-mail: perio-01@isis.unlp.edu.ar

• **NEXOS DE LA CULTURA BAHIENSE**

Don Bosco, 1051 (800) Bahía Blanca.
Provincia de Buenos Aires (Argentina)
Telefax: (540291)4540027

• **APORTES DE LA COMUNICACIÓN Y LA CULTURA**

Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra
Facultad de Comunicación Social
Campus UPSA, Avda. Paraguará 4° Anillo
Santa Cruz (Bolivia); Tfno: (591-3)464000
E-mail: pmaster@upsaint.upsa.edu.bo

• **INTERCOM.** Revista Brasileira de Comunicação

Sociedade Brasileira de Estudos de Comunicação
Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443, Bloco 9
Cidade Universitária. 05508-900 São Paulo, SP (Brasil)
Fax: (5511) 8184088; E-mail: intercom@usp.org

• **COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE**

Instituto Metodista de São Paulo
Rua do Sacramento 230 Rudge Ramos.
09735-460 São Bernardo do Campo, SP (Brasil)
Fax: (5511)76647228
E-mail: c&sposcom@emesp.com.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 Universitária
05508-900 São Paulo (Brasil); Fax: (5511) 8184326
E-mail: comeduc@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: (951)3306635; E-mail: bibfbc@vortex.ufrgs.br

• **SIGNO Y PENSAMIENTO**

Facultad de Comunicación y Lenguaje
Pontificia Universidad Javeriana
Transversal 4, n° 42-00. Edificio 67, piso 6
Santafé de Bogotá DC (Colombia)
Tfno: (571)3208320; Ext. 4587
Fax: (571) 2878974
E-mail: signoypp@javeriana.edu.co

• **COMUNICACIÓN UPB**

Facultad de Comunicación Social
Universidad Pontificia Bolivariana
Apartado Aéreo 56006 Medellín (Colombia)
Fax: 4118656

• **ARANDU**

Organizaciones Católicas de Comunicación
(OCIC-AL, UCLAP y Unda-AL)
Alpallana, 581 y Whimper, Apartado Aéreo 17-21-178
Quito (Ecuador); Fax: (593-2) 501658
E-mail: scc@UIO.satnet.net

Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura



• 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

• COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD

Universidad de Navarra. Facultad de Comunicación
Edificio de Ciencias Sociales. 31080 Navarra (España)
Tfno: 34-948-425664; E-mail: cys@unav.es

• ANALISI

Universitat Autònoma de Barcelona
Facultad de Ciencias de la Información
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: pcultura@volcan.uco.mx

• TECNOLOGÍA Y COMUNICACIÓN EDUCATIVAS

Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa
Calle del Puente, nº 45
Col. Ejidos de Huipulco, Delg. Tlalpan
CP 14380, México DF (México); Fax: 7286554

• VERSIÓN. ESTUDIOS DE COMUNICACIÓN Y POLÍTICA

Departamento de Educación y Comunicación
División de Ciencias Sociales y Humanidades
Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco
Col. Villa Quietud, Deleg. Coyoacán
México DF (México)

• COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD

Centro de Estudios de Información y Comunicación
Universidad de Guadalajara
Paseo Poniente 2093, Apartado Postal 6-216
44210 Guadalajara, Jalisco (México)
Fax: 8237631

• REVISTA MEXICANA DE COMUNICACIÓN

Fundación Manuel Buendía, AC
Guaymas 8-408, Col. Roma 06700 México DF (México)
Fax: 2084261; E-mail: fbuendia@campus.cem.itesm.mx

• CONVERGENCIAS

Centro de Investigación y Estudios en Ciencias Políticas
Universidad Autónoma del Estado de México
Facultad de Ciencias Políticas
Cerro de Coatepec, s/n. Ciudad Universitaria
Toluca, México CP 50001, Tfno (0172)150494
E-mail: convergencia@coatepec.uaemex.mx

• CONTRATEXTO

Facultad de Ciencias de la Comunicación
Universidad de Lima (Perú)
Apartado 852, Lima 100 (Perú); Fax: 4378066
E-mail: fondo-ed@ulima.edu.pe

• DIA-LOGOS DE LA COMUNICACIÓN

FELAFACS-Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social
Calle F, nº 261, Urb. Betelgeuse, San Borja
Lima 41 (Perú); Apdo Postal 180097 Lima 18 (Perú)
Telefax: 4754487; E-mail: wneira@felafacs.org.pe

• CANDELA

Santiago de Chile, 1180, Esc. 301
11200 Montevideo (Uruguay)
Fax: (05982) 9011406

• IN-MEDIACIONES DE LA COMUNICACIÓN

Universidad ORT-Uruguay
Facultad de Comunicación y Diseño
Mercedes, 1199; 1100 Montevideo (Uruguay)
Fax 9086870

• 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 Centro de Valores, local 2, Esquina
Luneta, Altagracia
Apartado 4838, Caracas 1010-A (Venezuela)
Fax: (02) 5647557; E-mail: cengumi@conicit.ve

• REVISTA DE LITERATURA HISPANOAMERICANA

Universidad del Zulia. Facultad Humanidades y Educación
Instituto de Investigaciones Lingüísticas
Apdo 1490. Maracaibo, Zulia (Venezuela)

COMUNICAR

Revista de Comunicación y Educación

Próximos títulos

Temas monográficos

✱
16. Educación y comunicación para la cooperación y el desarrollo

Coordina: Milagros Paseta. ONGs Barcelona

✧
17. Los nuevos lenguajes de la comunicación

Coordinan: M^a 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^a 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. 239).



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 Correo electrónico
 CIF (sólo para facturación) Firma o sello:

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@teleline.es



DESCRIPCIÓN DE LA PUBLICACIÓN

PRECIO

CANT. IMPORTE

REVISTA «COMUNICAR»

- Suscripción bianual (números 16, 17, 18 y 19) 5.950 pts.
- Suscripción anual (números 16 y 17) 3.395 pts.
- Comunicar 1: Aprender con los medios 1.750 pts.
- Comunicar 2: Comunicar en el aula 1.750 pts.
- Comunicar 3: Imágenes y sonidos en el aula 1.750 pts.
- Comunicar 4: Leer los medios en el aula 1.750 pts.
- Comunicar 5: Publicidad, ¿cómo la vemos? 1.750 pts.
- Comunicar 6: La televisión en las aulas 1.750 pts.
- Comunicar 7: ¿Qué vemos?, ¿qué consumimos? 1.850 pts.
- Comunicar 8: La Educación en medios de comunicación 1.850 pts.
- Comunicar 9: Educación en valores y comunicación 1.850 pts.
- Comunicar 10: Familia, escuela y comunicación 1.950 pts.
- Comunicar 11: El cine en las aulas 1.950 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.
- Comunicar 15: Comunicación, educación y solidaridad 2.200 pts.

COLECCIÓN «GUÍAS CURRICULARES»

- Descubriendo la caja mágica. ~~Aprendemos TV. Cuaderno de~~ 1.950 pts.
- Descubriendo la caja mágica. ~~Enseñamos TV. Guía~~ 1.850 pts.

MONOGRAFÍAS «AULA DE COMUNICACIÓN»

- Comunicación audiovisual 1.750 pts.
- Unidades didácticas de prensa en Educación Primaria 1.600 pts.
- El periódico en la Educación de Adultos 1.750 pts.
- Juega con la imagen. Imagina juegos 1.600 pts.
- El universo de papel. Trabajamos con el periódico 1.750 pts.
- El periódico en las aulas 1.750 pts.

COLECCIÓN «AULA MEDIA»

- La mujer invisible. Una lectura de mensajes publicitarios 2.200 pts.
- Televisión y telespectadores 2.200 pts.

COLECCIÓN «LA COMUNICACIÓN HUMANA»

- El puntero de don Honorato, el bolso de doña Purita 1.850 pts.

COLECCIÓN «PRENSA Y EDUCACIÓN»

- II Congreso andaluz «Prensa y Educación» 1.995 pts.
- Profesores dinamizadores de prensa 1.950 pts.
- Medios audiovisuales para profesores 2.350 pts.
- Enseñar y aprender con prensa, radio y TV 2.700 pts.
- Cómo enseñar y aprender la actualidad 2.200 pts.
- Enseñar y aprender la actualidad con los medios 2.200 pts.

COLECCIÓN «EDUCACIÓN Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN»

- Televisión y educación 1.600 pts.
- Publicidad y educación 1.600 pts.

MURALES «PRENSA ESCUELA»

«Investigamos el cine» (11), «El cómic» (12), «La radio» (13), «Géneros periodísticos» (14), «Derechos Humanos» (15), «Internet» (16), «Solidaridad y Comunicación» (17)

Gratis

Cumplimente la ficha de pedidos de la página anterior, indicando forma de pago y remítala a:

Grupo Comunicar. Apdo 527. 21080 Huelva (España) comunica@teleline.es

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 de 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.

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