

Comunicar

Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, n° 18

Descubrir los medios

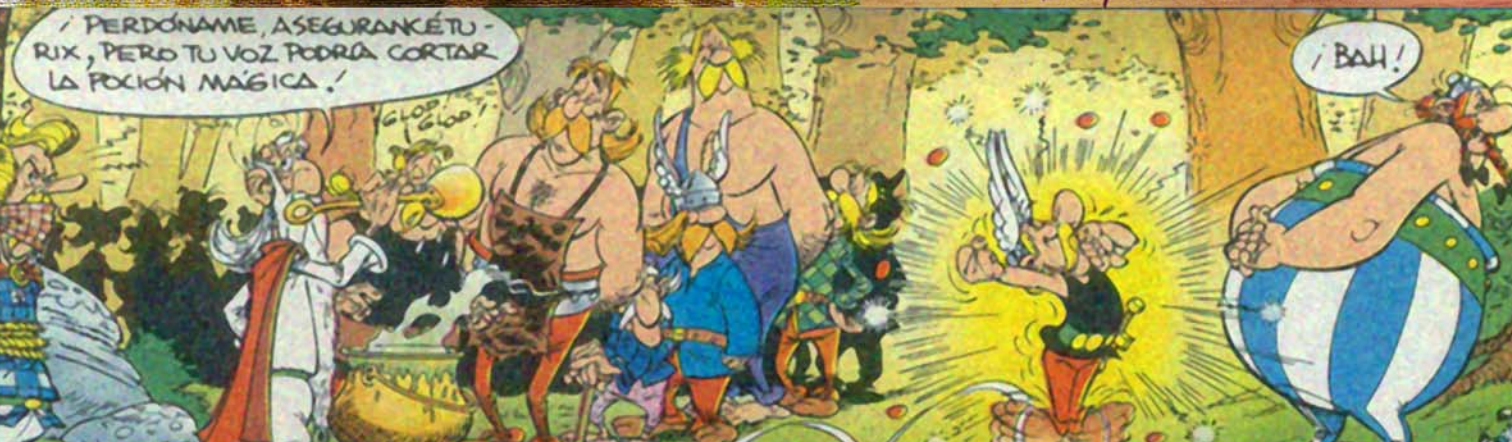
Panorama actual de la investigación en comunicación

WALT DISNEY PICTURES
PRESENTS
THE LUNCHBACK
OF NOTRE DAME

MUSIC BY
ALAN MENKEN
LYRICS BY
STEPHEN SCHWARTZ

ORIGINAL SCORE BY
ALAN MENKEN

AN ORIGINAL WALT DISNEY RECORDS SOUNDTRACK





© COMUNICAR

REVISTA CIENTÍFICA IBEROAMERICANA
DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

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

Andalucía, nº 18; año IX; época II
1º semestre, marzo de 2002

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

www.grupo-comunicar.com

Correo electrónico: comunica@teleline.es
Apdo Correos 527. 21080 Huelva (España)
Tfno: (00 34) 959 24 83 80 Fax: (00 34) 959 24 83 80

- 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.
- COMUNICAR es una publicación plural, que se edita semestralmente los meses de marzo y octubre.
- Se permite la reproducción parcial para uso didáctico, siempre que se citen autores y fuente de procedencia.

© COMUNICAR es una marca patentada en la Oficina Española de Patentes y Marcas con título de concesión 1806709.

DISTRIBUYEN:

ESPAÑA:

- Centro Andaluz del Libro (Andalucía)
- Amares.com (Aragón e Internet)
- Distribuciones A-Z (Madrid y centro)
- Andrés García Distribuciones (Castilla y León)
- Abys & Books (Cataluña)
- Carrer de Llibres (Valencia y Murcia)
- Distribuciones Lemus (Canarias)
- Grialibros (Galicia)
- Ikuska Libros (País Vasco, Navarra y Cantabria)

EUROPA Y AMÉRICA:

- Centro La Crujía (Buenos Aires-Argentina)
- Pablo Ameneiros (Montevideo-Uruguay)
- Revislibros (San Cristóbal-Venezuela)
- Palmaria Librería (Santiago-Chile)
- Sodilivros (Lisboa-Portugal)

IMPRIME:

Impre-Or. Huelva

Comunicar

CONSEJO CIENTÍFICO ASESOR

UNIVERSIDADES

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

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
- José Antonio Gabelas, profesor de Secundaria, Zaragoza

ASESORÍA INTERNACIONAL: EUROPA Y AMÉRICA

- Dr. Guillermo Orozco, Universidad Guadalajara, Méjico
- Dr. Ismar de Oliveira, Universidad São Paulo, Brasil
- Dra. Tatiana Merlo, Universidad Cat. Buenos Aires, Argentina
- Dr. José Martínez de Toda, Pontificia Universidad, Roma, Italia
- Dr. Jacques Piette, Universidad Sherbrooke, Québec, Canadá
- Dra. Mar Fontcuberta, Pontificia Universidad Católica, Chile
- Vítor Reia, Universidad del Algarve, Faro, Portugal
- Ciro Novelli, Universidad del Cuyo, Mendoza, Argentina
- Gustavo Hernández, ININCO, Universidad Central, Venezuela
- Antonio Santos, Público en la Escuela, Oporto, Portugal
- Marta Orsini, Proyecto Educación y Comunicación, Bolivia
- Isabel Rosa, Asociación Educación/Medios, Lisboa, Portugal
- Claudio Avendaño, Universidad Diego Portales, Chile
- Sonia Ferradini, Programa Prensa-Escuela, Uruguay

MEDIOS DE COMUNICACIÓN

- José Domingo Aliaga, Primeras Noticias, Barcelona
- Salvador Ottobre, Televisión Educativa «Clase», Argentina
- Dr. Manuel Chaparro, EMA/RTV, Málaga
- Dr. Ramón Reig, Revista científica «Ámbitos», Sevilla
- Juan María Casado, Canal Sur TV, Sevilla
- Dr. Javier Ronda, Canal Sur Radio, Sevilla

REVISTA CIENTÍFICA IBEROAMERICANA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

18

DIRECCIÓN

Dr. José Ignacio Aguaded Gómez

SUBDIRECCIÓN

Enrique Martínez-Salanova Sánchez
María Amor Pérez Rodríguez

COORDINACIÓN DEL NÚMERO

Dra. Tatiana Merlo, Universidad Buenos Aires

CONSEJO EDITORIAL

Dr. Víctor Amar Rodríguez (Cádiz)
Dr. Ángel Luis Vera Aranda (Sevilla)
Dr. J. Manuel Méndez Garrido (Huelva)
Dr. Manuel Monescillo Palomo (Huelva)
Ilda Peralta Ferreyra (Almería)
Pacurri Martínez Sánchez (Granada)
Ana Reyes Cobos, Rafael Quintana Grazón (Jaén)
Dra. Carolina Moreno (Málaga)

CONSEJO DE REDACCIÓN

M^a Teresa Fernández Martínez
Francisco Casado Mestre
Dr. Tomás Pedrosa Herrera
Dr. Ramón Ignacio Correa García
M^a Dolores Guzmán Franco
Marina Chacón Sánchez

SECRETARÍA DEL CONSEJO DE REDACCIÓN

Paqui Rodríguez Vázquez

DISEÑO

- Portada y contraportada: Pablo Martínez-Salanova
- Autoedición: Anna'2001, Huelva
- Dibujos: Enrique Martínez-Salanova Sánchez y Pablo Martínez-Salanova Peralta

Política Editorial

«COMUNICAR» es una revista científica de ámbito iberoamericano que pretende fomentar el intercambio de ideas, la reflexión y la investigación entre dos ámbitos que se consideran prioritarios para el desarrollo de los pueblos: la educación y la comunicación. Profesionales del periodismo y la docencia en todos sus niveles (Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Universidad y Adultos) tienen en este medio una plataforma para fomentar la comunicación y la educación, como ejes neurálgicos de la democracia, la consolidación de la ciudadanía y el progreso intelectual y cultural. La Educación en Medios de Comunicación es, por tanto, el prisma central de «COMUNICAR».

• Serán publicados en «COMUNICAR» artículos y colaboraciones inéditos, escritos en español o portugués, enviados por los suscriptores, colaboradores y lectores de la revista que versen sobre proyectos, investigaciones, reflexiones, propuestas o experiencias en comunicación y educación, así como en la utilización didáctica, plural e innovadora de los medios de comunicación en la enseñanza, en sus diferentes vertientes y niveles.

Grupo Editor

El Grupo Comunicar está formado por profesores y periodistas de Andalucía (España), que desde 1988 se dedican a la investigación, la edición de materiales didácticos y la formación de profesores, niños y jóvenes, padres y población en general en el uso crítico y plural de los medios de comunicación para el fomento de una sociedad más democrática, justa e igualitaria y por ende una ciudadanía más activa y responsable en sus interacciones con las diferentes tecnologías de la comunicación y la información. Con un carácter estatutariamente no lucrativo, el Grupo promueve entre sus planes de actuación la publicación de textos, murales, campañas... enfocados a la Educación en los Medios de Comunicación. «COMUNICAR», Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, es el buque insignia de este proyecto.

Normas de Publicación

• **Estructura:** En cada colaboración, figurará en la primera página el título, autor/es (un máximo de dos), así como un resumen del artículo de 6 líneas, en español y su correspondiente traducción al inglés (abstract). Se incluirá además 6/8 descriptores (palabras clave) en español y en inglés del mismo (key words). Al final del texto se incluirán varios sumarios de 3/4 líneas (textos literales entresacados del artículo para resaltarlos en la maqueta final).

• **Extensión:** Los artículos tendrán una extensión de entre 6 y 9 hojas (A-4), 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.

• **Soporte:** Los trabajos se enviarán mediante e-mail o postalmente en doble soporte: copia en papel y disco informático para PC (Word o cualquier otro procesador de textos del entorno Windows).

• **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 remitirá acuse de recibo de los trabajos recibidos. El material será evaluado mediante «referee» por el Consejo Científico Asesor que determinará su aceptación, o en su caso devolución a sus autores, en un período no superior a los tres meses. Los trabajos que no vayan a ser publicados, por no contar con informes favorables del Consejo Asesor o bien por estimarse ajenos a la línea editorial, serán devueltos a sus autores.

El Consejo de Redacción se reserva el derecho de publicar los trabajos en el número que se estime más oportuno, así como la facultad de introducir modificaciones conforme a estas normas.

• **Correspondencia:** Los autores recibirán un ejemplar de la revista donde se publique el trabajo presentado.

• **Envío:** Los trabajos se remitirán a «Comunicar», postalmente o vía Internet, especificando dirección, teléfono y correo electrónico de contacto.

COMUNICAR

E-mail: comunica@teleline.es

www.grupo-comunicar.com

Apdo. 527. 21080 Huelva (España)

Comunicar 18, 2002

Descubrir los medios

Panorama actual de la investigación en comunicación

PRELIMINARES

Sumario 5/6

Prolegómenos 7/8

José Ignacio Aguaded Gómez



TEMAS

- **Presentación** 12/14
Tatiana Merlo (Argentina)
- **Investigando sobre los medios: una reflexión sobre la metodología** 15/19
Letizia Caronia y André H. Caron (Italia y Canadá)
- **Aprender haciendo: reflexiones sobre la educación y los medios de comunicación** 21/26
Cecilia Von Feilitzen (Suecia)
- **La violencia de las imágenes televisivas y su impacto en las conciencias** 27/33
Geniève Jacquinet (Francia)
- **La acción socializadora de la televisión en una época global** 35/39
Tatiana Merlo (Argentina)
- **Pistas para redactar una agenda de investigación en medios de comunicación** .. 41/45
Alejandro Jaramillo (Colombia)
- **¿Qué coincidencias y discrepancias tienen los jóvenes y sus padres ante los medios?** 47/52
Ferrán Casas, Cristina Figuer, Mónica González y Carles Alsinet (Girona y Lleida)
- **Medios de comunicación y formación en servicio de los docentes** 53/59
Tania Maria Esperon Porto (Brasil)
- **El factor humano: consideraciones metodológicas para el análisis de las audiencias** 61/70
Carlos Araos (Chile)
- **Televisión, filosofía y escuela** 71/75
León Maturana (Argentina)
- **El cine, otra ventana al mundo** 77/83
Enrique Martínez-Salanova (Almería)

CALEIDOSCOPIO

HISTORIAS GRÁFICAS

- **De la máquina de escribir al ordenador** 86/89
Pablo Martínez-Salanova Peralta. Almería

S U M A R I O

Comunicar 18, 2002

CALEIDOSCOPIO

REFLEXIONES

- **El discurso tecnológico de los nuevos medios: implicaciones educativas . .** 90/95
Alfonso Gutiérrez (Segovia)
- **Educación y tecnologías: miradas intemporales desde la organización escolar** 96/100
Ramón Ignacio Correa y M^a Luisa Fernández (Huelva)
- **La luz como elemento expresivo de la narrativa audiovisual** 101/110
Begoña Gutiérrez San Miguel (Salamanca)
- **Educación mediática y aprendizaje significativo: una relación beneficiosa .** 111/116
Daniel Aranda Juárez (Barcelona)

PROPUESTAS

- **Educar a jóvenes marginales con ordenadores en Red** 117/121
Luz María Zañartu (Chile)
- **Cine, drogas y salud: recursos para la acción educativa** 123/129
Amando Vega Fuente (San Sebastián)
- **La discapacidad en el cine: propuestas para la acción educativa** 130/136
Olga María Alegre de la Rosa (Tenerife)
- **Música e imagen en el aula** 137/142
Ana María Sedeño Valdellós (Málaga)
- **Estereotipos y valores en la prensa juvenil** 143/147
Agustín Ciudad (Ciudad Real)
- **Orientación, acción tutorial y educación en medios de comunicación . . .** 148/152
Juan Manuel Méndez Garrido (Huelva)

EXPERIENCIAS

- **Perspectivas de la educación para los medios en Venezuela** 153/156
Maurice Brunner Seco (Venezuela)
- **«Euromedia Project»: enseñando los «media» en Secundaria** 157/161
Ricard Huerta (Valencia)
- **La discapacidad en el cine como recurso didáctico-reflexivo...** 163/168
Raquel Casado Muñoz (Burgos)
- **Medios de comunicación y prevención de incendios forestales** 169/174
Federico Luis Clauss (Sevilla)
- **La formación de los docentes desde la perspectiva de los comunicadores .** 175/178
Javier Ronda (Sevilla)

INVESTIGACIONES

- **Televisión y consumo de golosinas** 179/186
Josefina Santibáñez (La Rioja)
- **Música y género: análisis de una muestra de canciones populares** 187/190
Emilio Berrocal de Luna y José Gutiérrez Pérez (Granada)

BITÁCORA

INFORMACIONES	198/206
APUNTES	208/209
PLATAFORMAS	211/214
RESEÑAS	215/234
RED DE REVISTAS IBEROAMERICANAS	236/237

Prolegómenos

Investigar para superar la brecha digital

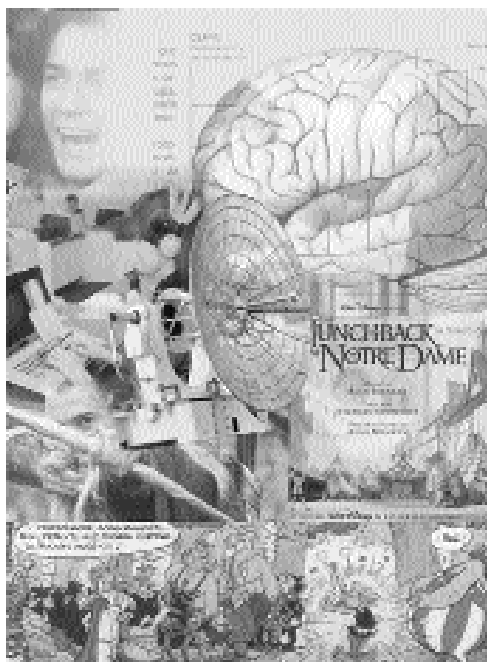
José Ignacio Aguaded Gómez

Los expertos hablan ya de la «brecha digital», término que se ha ido consolidando, como veremos en el monográfico de este número dedicado a la investigación en y con los medios, para referirse a las distancias que las nuevas tecnologías están marcando entre las diferentes culturas. El Grupo Comunicar afronta desde hace varios años iniciativas para solventar este cada vez más pronunciado abismo entre quienes ostentan los poderes mediáticos y sus claves de significación y los que apenas si pueden descifrar

sus manipulaciones por el desconocimiento de sus códigos. En este sentido, puede entenderse su interés por la formación, la edición de materiales y la investigación en este ámbito de conocimiento que actualmente puede considerarse como uno de los baluartes de nuestra sociedad. En los últimos años los cambios provocados en ésta por el avance imparable de las nuevas tecnologías y la difusión a gran escala de la información han supuesto una transformación vertiginosa y drástica en los modelos de comportamiento, la adquisición del conocimiento, la comunicación... de forma que cambios que años atrás suponían largos períodos de adaptación y controversia hoy día se imponen en brevísimos espacios de tiempo originando una sensación de provisionalidad, de deslocalización y de destemporalización.

Las consecuencias de todo lo anterior en el mundo de la educación son evidentes pues los estímulos, las percepciones, los sistemas y códigos signícos y simbólicos, la definición y construcción, en de-

finitiva, de los significados de nuestro mundo son muy diferentes a los que en efecto se enseñan y aprenden en las instituciones educativas. Es un hecho que las respuestas académicas a la comunicación de esta era digital no parecen muy consecuentes con la complejidad actual del pensamiento y sobre todo con la lógica que se impone en la comunicación dominada por lo mediático y plurisemiológico.



Prolegómenos

El aparente «desorden cultural», o esta «cultura del caos», imponen una educación en medios y nuevas tecnologías para hacer frente a nuestra incapacidad de adaptación al dinamismo del mundo de la comunicación frente a la pasividad, uniformidad, anacronía... que condicionan el espacio educativo. En sintonía con ello, «Comunicar, 18» presenta distintas perspectivas en el ámbito de la investigación en y con los medios, un marco de desarrollo científico que consideramos esencial para establecer líneas de trabajo en la educación con los medios. Este número ofrece distintas líneas, metodologías y enfoques que nos permiten avanzar en el conocimiento de importantes aspectos vinculados a la recepción mediática, las influencias de los medios, los enfoques en la educación en medios y los procesos de análisis de determinados medios. Pensamos que la rigurosidad de los estudios en comunicación y sobre todo en aquéllos que se relacionan con la educación es incuestionable, de ahí la edición del monográfico «Descubrir los medios. Panorama actual de la investigación en comunicación», más si cabe, cuando queremos que éstos ofrezcan orientaciones para la intervención en la alfabetización que hemos descrito como necesaria para desenvolverse de manera competente en la era digital.

No obstante, no es sólo la investigación la vía para conducirnos a la superación de la «brecha digital». El Grupo Comunicar estima que la investigación nos aporta las claves para enfocar la formación en medios precisa en el ámbito profesional, no sólo de los docentes, sino también de los comunicadores y periodistas. Desde la educación la formación es imprescindible para evitar que se produzcan situaciones de anquilosamiento y desfase entre los contenidos curriculares y las formas de adquisición de los saberes que habitualmente se desarrollan en los centros educativos y las otras formas de conocimiento que se vierten y difunden por complejos y a menudo inconscientes procedimientos. Promover una educación crítica en el seno de la actual coyuntura del conocimiento se revela como el camino más acertado y ello se demuestra en innumerables experiencias ya realizadas en el ámbito de la educación en medios. Los docentes y comunicadores deben dominar las estrategias comunicativas, es decir, abandonar discursos trasnochados y de escasa rentabilidad en la transmisión de la información y el saber para hacerse con una capacidad semiótica que permita que sus alumnos y los receptores, en general, de los mensajes de los medios puedan entenderlos y descifrarlos con la suficiente competencia.

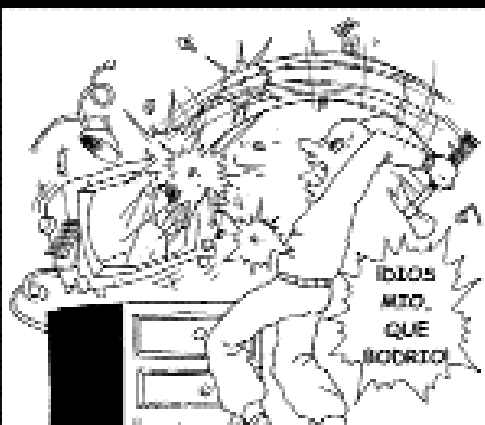
Muy ligado a los ámbitos de actuación anteriormente descritos en el terreno de la educación en medios está la realización y diseño de materiales que permitan una alfabetización competente para el desentrañamiento de los códigos de los medios y las tecnologías y el uso de sus lenguajes.

La línea de la investigación en medios abre caminos y expectativas para enfocar la formación y el diseño de materiales que creemos puede ser una importante estrategia para la educación en medios de comunicación que se evidencia como tarea ineludible y prioritaria en la educación para la comunicación sin fronteras que es la clave de nuestro recién estrenado siglo.



REFRANES TELE-VISUALES

© Pablo Martínez-Salanova '2002 para Comunicar



**A DIOS ROGANDO
Y CON EL MAZO DANDO**



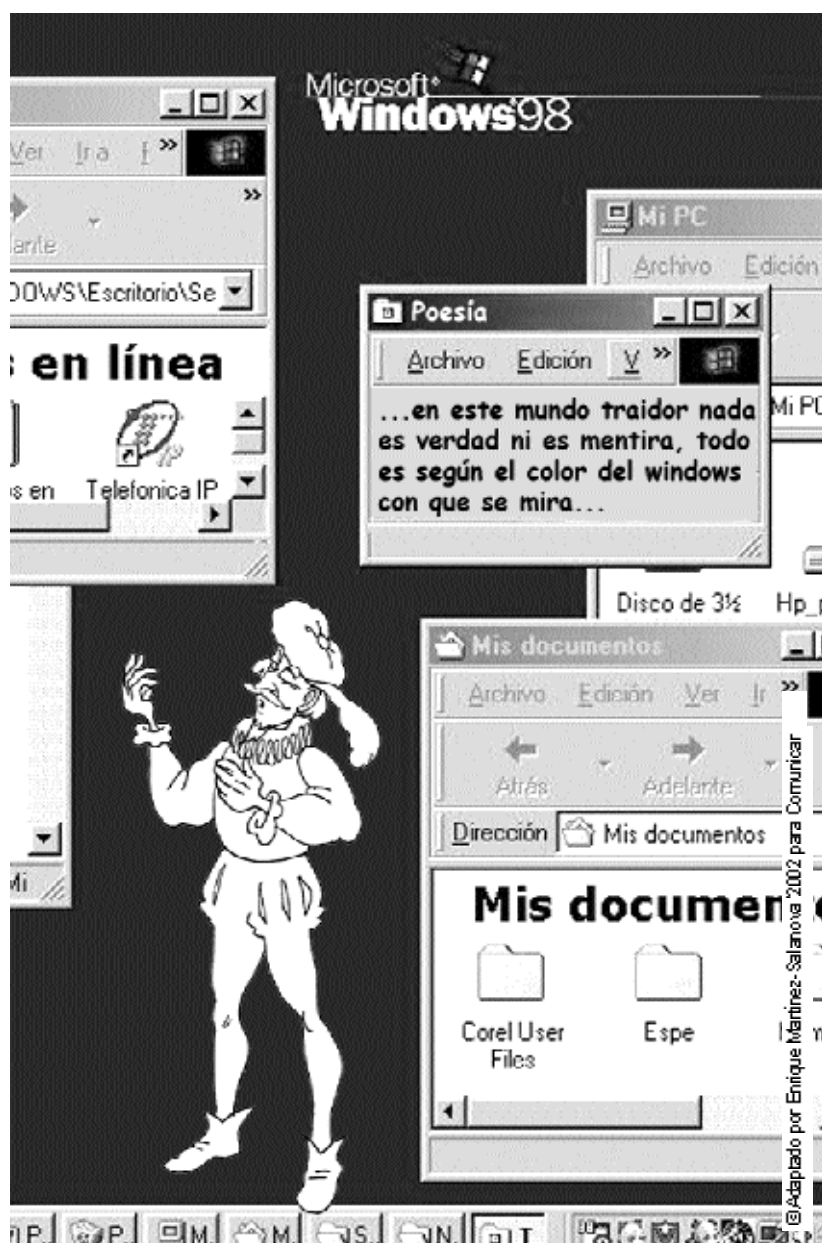
**A LA VEJEZ...
¡VIRUELAS!**

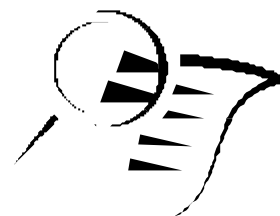


**A FALTA DE PAN
BUENAS SON TORTAS**



**DE PADRES GATOS,
HIJOS MININOS**





Comunicar 18

Temas
 monográficos

Descubrir los medios

Panorama actual de la investigación en comunicación

Presentación

La investigación científica en el campo de la comunicación

Tatiana Merlo Flores es presidenta del Instituto de Investigación en Medios de Argentina y coordinadora del Monográfico



El signo vital de las relaciones interpersonales se manifiesta en la comunicación, es el lugar donde uno se hace y hace con el otro, lo que significa el ser humano está esencialmente ligado al entorno comunicacional.

El conocimiento, la información y cómo se crea, cuáles son sus fuentes, cómo se transmite, difunde, selecciona...; es decir, las formas en que se comunica y también la diversidad en su recepción y uso, son factores determinantes para entender al hombre de todas las épocas, pero, en especial, al hombre de hoy.

En 1992 prácticamente no se hablaba de Internet, web o e-mail, hoy casi no podemos concebir la vida sin estos canales o soportes de la comunicación.

Bill Gates tiene más de 60 billones de dólares y no ha sido por tener la mejor fábrica de automóviles o bancos, sino por haber creado una empresa para dominar las formas en que la información puede ser procesada.

La comunicación, como área científica de estudio, tiene pocos años; a esta juventud se le suma la aceleración creciente de las tecnologías que permiten un acceso a la información y a formas diversas de comunicación que están cambiando las relaciones de poder en el mundo y las relaciones interpersonales que definen al hombre como tal. Lo que produce la necesidad imperiosa de conocer para poder actuar.

Un campo, una ciencia, se reconoce básicamente por sus investigaciones; en esta era de la información –como se le suele llamar– las investigaciones en comunicación deben tener, más que nunca, una rigurosidad científica que nos permita poner luz en un fenómeno social que se manifiesta como medular para explicar una época, la nuestra.

Salir de nosotros mismos, para poder mirarnos, preguntarnos y buscar formas de analizar la realidad en la que estamos inmersos no es tarea fácil, pero es lo que nos compete a quienes apostamos por una educación en la que el cuestionamiento de la realidad sea una constante.

Investigar significa realizar esfuerzos sistemáticos por responder a las preguntas apropiadas para un campo específico de conocimiento. Así una buena investigación comienza por realizar buenas preguntas. Cuando las preguntas son triviales, superficiales, los resultados de la investigación suelen ser pobres, aunque se utilice una metodología sofisticada. Las preguntas bien formuladas también nos indican cuál es la metodología apropiada para responder a ellas. Es así como un proyecto se diseña, de manera tal que permita responder lo más exhaustivamente posible a la pregunta formulada. Cualquiera sea el método de investigación empleado, el objetivo final siempre será conocer para mejorar la condición humana.

La globalización creciente, y la concentración progresiva de los medios masivos de comunicación en

Presentación

pocas manos, hace imprescindible el realizar investigación en esta área para lograr un espíritu crítico; de lo contrario se corre el grave riesgo de actuar desde las suposiciones infundadas, desvirtuando y acotando los resultados. Las experiencias deben estar acompañadas sistemáticamente de una rigurosidad científica que permita ir formulando modelos plausibles de ser transferidos y evaluados.

Las primeras investigaciones en comunicación fueron básicamente cuantitativas, hoy se han tomado prestadas herramientas de otras disciplinas y se están creando propias para poder profundizar en el análisis de la comunicación: la etnografía, el análisis del discurso, los estudios de casos, el análisis conversacional, los modelos heurísticos, el análisis retórico, el análisis histórico documental... y muchos otros se han ido sumando para enriquecer la investigación en comunicación y responder así a preguntas cada vez más complejas.

La vieja polémica entre investigación cuantitativa y cualitativa va gradualmente desapareciendo y en su lugar el intento por integrar paradigmas se hace cada vez más patente. Carol Pardum hace un análisis de las investigaciones cualitativas de los últimos 20 años de la revista científica *Journal of Broadcasting & Electronic Media* y encuentra que los que han publicado investigaciones cualitativas, también han hecho trabajos cuantitativos. Lo que resulta evidente es que la rigurosidad es fundamental en ambos tipos de estudios, la recolección de la información, su explicación, el marco teórico e incluso la redacción deben responder a lo que significa un trabajo de investigación académica.

El espacio que *Comunicar* nos ofrece, en este número dieciocho de su revista, para reunir diferentes aproximaciones a la investigación en comunicación desde la diversidad cultural, es una oportunidad para vislumbrar la amplitud que este tema requiere.

Una primera aproximación al tema de este monográfico nos conduce a la reflexión sobre la metodología en las investigaciones actuales acerca de la apropiación y uso cotidiano de las tecnologías de la información y la comunicación. Letizia Caronia y André H. Caron exponen sus argumentaciones en torno a la necesidad de unir perspectivas teóricas, hipótesis y herramientas metodológicas con el propósito de descubrir la construcción subjetiva del significado que se confiere a las tecnologías y a sus usos, en un trabajo de investigación etnográfica de gran rigurosidad.

Por su parte, Cecilia Von Feilitzen plantea la necesidad de dar una mayor importancia a la producción de los estudiantes, en consonancia con las teorías de Freire y Dewey, en las propuestas metodológicas para el análisis de las relaciones entre la educación y los medios, por lo que esa línea de trabajo —presume esta autora— que beneficiaría la investigación en comunicación.



Presentación

Otro aspecto que nos parece de sobrado interés para este número de *Comunicar* es la aportación de Geneviève Jacquinot acerca de la influencia en las audiencias de la violencia de las imágenes de los medios. Su recorrido por las diferentes investigaciones sobre los impactos de los medios nos permite concluir que la sociedad es responsable de educar receptores más críticos y activos ante los medios. En torno a ésta y a otras influencias de los medios y tecnologías también podemos considerar un estudio que se ha realizado para comprobar cómo los niños incorporan una visión del mundo y se socializan a partir de lo que ven en la televisión, a partir del análisis de sus emociones y sentimientos, o el trabajo de León Maturana que nos describe las relaciones entre los niños y los jóvenes con las historias audiovisuales de la televisión, especialmente las que tienen que ver con la violencia y los cambios producidos al intervenir en ellas. La contribución de Ferrán Casas nos permite, en un artículo en colaboración, comprobar los resultados de una investigación sobre los usos y evaluaciones que hacen los chicos y chicas de diversos medios audiovisuales y las consiguientes percepciones de sus progenitores.

En una línea más general, Alejandro Jaramillo ofrece una serie de reflexiones para abordar la investigación en medios, centrándose en el sujeto y en los procesos de cambio social, en la medida en que los medios se entienden como influyentes instituciones socializadoras.

Las relaciones entre los docentes y los medios no han estado siempre muy en sintonía. Tania M. Esperon nos sitúa en este ámbito de análisis utilizando la estrategia metodológica de la investigación-acción para la presentación, conocimiento y reconstrucción de procesos y relaciones en los que la comunicación se enfoca como contenido para los profesores.

Centrado en la perspectiva del factor humano se incluye un trabajo que evalúa las formas de relación que se producen entre las audiencias y los medios, lo que Carlos Araos, autor de la reflexión, llama crisis de sentido existencial.

Por último se nos plantea un enfoque metodológico muy atractivo para investigar, sobre todo en las aulas, desde el ámbito de la educación en medios, la utilización del cine como ventana al mundo desconocido o lejano. Enrique Martínez nos muestra la posibilidad de utilizar este medio como instrumento de trabajo o como sustento conceptual, ideológico y cultural, abordándose una estrategia metodológica de investigación que va desde la percepción global, al análisis, la síntesis y, finalmente, la creación de algo distinto, la síntesis creativa.

Pensamos que este número puede enriquecernos con las diferentes aproximaciones a una temática que nos preocupa y nos ocupa, con miradas muy distintas y paradigmas y metodologías que nos abren nuevos horizontes en el campo de la investigación y de la comunicación.

Letizia Caronia y André H. Caron
Italia y Canadá

Investigando sobre los medios: una reflexión sobre la metodología

Este trabajo muestra algunas reflexiones sobre las cuestiones metodológicas surgidas en la investigación actual sobre la apropiación y uso cotidiano de las tecnologías de la información y la comunicación. Los autores argumentan la necesidad de unir marcos teóricos, hipótesis y herramientas metodológicas sugiriendo que los instrumentos metodológicos nunca son puros desde el momento en que reflejan los compromisos del investigador con un nivel más profundo que el de las ideas teóricas. El propósito de este estudio era sobre todo la construcción subjetiva del significado que la gente confiere a las tecnologías y a sus usos en el contexto cotidiano.

This paper presents some reflections on the methodological issues raised by contemporary research on the appropriation and daily uses of communication and information technologies. The authors argue the need for links between theoretical frameworks, hypothesis and methodological tools, suggesting that methodological matters are never «pure» methodological queries insofar as they reflect the researcher's commitment to a broader level of theoretical perspectives. The purpose of the study was to focus on the subjective construction of the meaning people give to technologies and their uses in an everyday-life context. This paper discusses the methodological strategies that were used in the design of the study.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Investigación, metodología, tecnologías de la información y la comunicación, familia. Research, methodology, new information & communication technologies, family.

La introducción de muchas y novedosas tecnologías de la información y comunicación

en la vida doméstica y la redefinición de las viejas en un brevísimo período de tiempo ha suscitado recientemente algunas difíciles cuestiones metodológicas. La complejidad del estudio de la dinámica de la interacción familiar con las tecnologías nunca ha sido tan estimulante como lo es ahora. Resulta cada vez más inconcebible que los estudios sobre este complejo tema usen un único instrumento de aproximación o que estén inspirados en un diseño de referencia único.

En estas circunstancias, el investigador debe definirse más como un innovador o explorador abierto a nuevos y múltiples marcos de referencia con respecto a sus elecciones metodológicas.

Letizia Caronia es doctora investigadora de la Universidad de Bolonia (Italia).

André Caron es director del Centro de Estudios «Jóvenes y Medios» y del Laboratorio de Nuevas Tecnologías de la Universidad de Montreal (Canadá).

Traducción del inglés por Teresa Fernández Martínez.

En este artículo describiremos la aproximación cualitativa que usamos en una investigación llamada «Nuevas tecnologías de la comunicación en el hogar: un estudio cualitativo sobre la introducción y los usos de los medios en la familia». Este estudio no perseguía estudiar las herramientas tecnológicas en sí mismas sino la evolución y redefinición en el tiempo de las tecnologías interactivas y de la interacción con ellas de los miembros de la familia. La aproximación teórica y sus correspondientes herramientas metodológicas, que describiremos más adelante, nos permitieron profundizar en la dinámica que estamos investigando, que es la interacción entre individuos y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación inmersas en el contexto social y cultural de su vida cotidiana.

1. Marco teórico e hipótesis de base

Más que usar una aproximación determinista, pensamos que era más apropiado considerar los estudios sobre las tecnologías de la información y comunicación que miraban más de cerca el significado social y cultural de la llegada y uso de estas tecnologías en la familia (Silverstone, 1994; Casetti, 1995; Livingstone, 1998; 1999; Morley, 1992; Bertolini, 1999; Caronia, 2001).

Siguiendo esta corriente de estudios, adoptamos un enfoque contextualizador e interactivo sobre cómo la gente da sentido y realiza funciones a través de la técnica que su entorno económico produce y ofrece.

Nuestra hipótesis general y de partida era que los objetos que nos rodean (tecnológicos o no), los lugares que ocupan y el momento en el que se usan constituyen una parte significativa del contexto material de la vida diaria de los miembros de una familia: sus significados y funciones crean y a su vez son creados por la organización social y los referentes culturales de la familia en cuestión.

A través de los usos, no usos y abusos de los objetos tecnológicos, los miembros de la familia se dicen unos a otros quiénes son, con qué marcos culturales se encuentran relacionados, qué espacios y tiempos consideran como familiares o privados. En síntesis, dentro y a través de la red de las interacciones familiares, los miembros de la familia definen el uso de las tecnologías de la información y la comunicación al mismo tiempo que sus roles recíprocos e identidades y construyen una cultura familiar específica.

La complejidad del fenómeno que nosotros llamamos «la co-construcción entre los miembros de la familia y las tecnologías» requiere una aproximación metodológica capaz de captar sus múltiples y sutiles

hechos. Ésta es la razón por la que consideramos apropiado considerar una variedad de instrumentos y definir una estrategia específica que permitiera mejor el estudio de la construcción intersubjetiva del significado que la gente le da a las tecnologías y a sus usos. Es también la razón por la que no estudiamos tecnologías aisladas sino la interrelación entre diferentes familias de tecnologías como es el teléfono, la televisión y el ordenador junto con todos sus periféricos.

Un requisito previo para diseñar este estudio era encontrar maneras de incluir las situaciones diarias de interacción sobre una cierta base de continuidad. Todos sabemos que no hay diseños de investigación ideales ni perfectos. Si éste fuera el caso tendríamos estudios con medias perfectas de pretests y postests en la investigación experimental; tendríamos datos observacionales que serían capaces de tener en cuenta todas las variables afectadas; tendríamos estudios ideales que permitirían a los investigadores seguir minuto a minuto durante muchos meses o años a un gran número de familias en sus formas de vivir el día a día y en su interacción con las tecnologías. Pero este es raramente el caso y los investigadores debemos aceptar los límites de nuestros diseños de investigación y de los instrumentos que usamos.

Una vez sobreentendidas estas limitaciones, usamos una aproximación etnográfica a causa del compromiso de esta ciencia para reconstruir la perspectiva del agente en su propia práctica y las cruciales dimensiones del mundo de hechos en el que vivimos (Rabinow y Sullivan, 1987; Duranti, 1992).

2. Acercándonos al tema

Las personas de contacto, cuyo papel fuese reclutar participantes, fueron nuestro primer vínculo con las familias. Ellos tenían una responsabilidad importante porque este primer contacto determinaba la calidad de la participación de la familia. Para ser elegidos, las familias debían responder a alguno de estos tres perfiles:

- Familias con al menos un hijo de entre 8 y 14 años. Participaron tres familias y la edad de los padres oscilaba generalmente entre los 35 y los 45.
- Familias con adolescentes o adultos jóvenes. Los padres de las tres familias seleccionadas pasaban de los 45.
- Familias sin hijos menores de 35 años. Participaron tres parejas.

Para ser elegibles, también tenían que tener en la casa un ordenador conectado a Internet y un teléfono móvil y/o un busca. En total fueron nueve familias (28 personas) las que participaron en nuestro estudio y

realizamos 45 entrevistas en profundidad que fueron grabadas y transcritas literalmente.

3. Llevando a cabo la investigación: herramientas y estrategias

Tres equipos de investigadores se encontraron con cada una de las nueve familias. En cada una de ellas, los datos fueron recogidos durante dos o tres semanas. Para que los participantes se sintieran cómodos todos los encuentros se realizaron en sus hogares lo que también promovió la discusión y les dio un sentimiento de confidencialidad.

Fueron cinco los instrumentos seleccionados para explorar la compleja cuestión de cómo los miembros de una familia se apropian de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el hogar. La primera intervención incluía una entrevista estructurada con el cabeza de familia en la cual procedimos a identificar el contexto tecnológico del hogar. Después procedimos con una aproximación no dirigida para la entrevista familiar. Esta entrevista, que duraba cerca de dos horas, tomó la forma de una conversación en la cual se intentó que la dinámica espontánea de la familia se expresase libremente. El propósito expreso de esta entrevista era establecer la confianza entre el investigador y la familia. Como en toda entrevista en grupo, era especialmente importante permitir que cada miembro se expresase y así pudimos medir rápidamente la dinámica interna de la familia con la que tendríamos que tratar durante las siguientes tres semanas. De este modo, estas sesiones de dos horas en el comienzo de la investigación se dirigían sobre todo a establecer la complicidad con las familias.

Todo esto nos permitía proceder con nuestro segundo requerimiento a los participantes, que era llevar un diario sobre el uso de las tecnologías, muy simple de rellenar. Tomando la forma de un cuaderno de formato normal, cada participante tenía que escribir en él todos los días y requiríamos una página completa dividida en franjas horarias. Para cada período, el participante tenía que indicar qué usos había hecho de una lista de tecnologías (televisión, vídeo, juegos de vídeo, teléfono, móvil, ordenador). Lo que era especialmente importante en este caso, es que un miembro de la familia, normalmente la madre, tenía la responsabilidad de que todos los diarios individuales estuviesen al día. Haciendo esto durante un período de siete días,

no perdimos ningún dato. Los datos reflejados en estos diarios serían especialmente útiles como punto de partida de discusión para las entrevistas individuales. Aunque esto podría parecer una carga al principio para los participantes, al final muchos fueron especialmente apreciativos en hacer este deber porque admitieron que les permitía darse cuenta por primera vez de la envergadura del uso que hacían o no hacían de las tecnologías. Dado que también queríamos obtener información sobre el uso diario del teléfono y del *pager*, era necesario establecer con cada participante una rutina diaria donde pudiéramos contactar con ellos y así ellos pudieran informarnos del uso de esta tecnología hasta ese momento. Esta llamada se hacía en forma de cuestionario y se usaron dos parrillas, una para el teléfono móvil y otra para el busca. Le preguntábamos al participante dónde estaba, qué estaba haciendo, cuántas llamadas había recibido ese día. Entonces procedíamos a analizar cada llamada que había recibido en su teléfono celular o en su busca: qué estaba haciendo en ese momento, dónde estaba, si estaba ocupado, si recogió la llamada o la devolvió inmediatamente, etc. Esta recogida de datos se hacía dos veces al día, a la hora que parecía más adecuada

TABLA CRONOLÓGICA

	Entrevista familiar	Diario monitorización telefónica	Entrevistas individuales	Observación «in situ»
Semana 1				
Semanas 2 y 3				

para cada participante. Por ello, adaptamos nuestros horarios a los de ellos en lugar de hacerlo al contrario. Esto nos condujo a tener datos muy tempranos durante el día y muy tarde en la noche. Las entrevistas individuales, que duraban hasta dos horas, tomaron la forma de discusiones semiestructuradas y permitieron una exploración en profundidad de un buen número de aspectos de la investigación. Proyectadas de antemano, estas entrevistas nos permitirían recopilar una información que ya habíamos adquirido en la entrevista familiar, en el diario y en la monitorización del móvil y el busca. En este punto, podíamos investigar mejor las motivaciones y los procesos de decisión, la diferencia entre varias interpretaciones que nos habían sido dadas previamente por otros miembros de la

familia y una descripción no censurada, y más libre de la dinámica familiar y sus interacciones. Fue especialmente fructífero ser capaces, más adelante, durante el análisis de los datos, de comparar puntos de vista, no sólo sobre tecnologías, sino sobre las percepciones de los otros sobre estas mismas tecnologías.

Finalmente, la observación «in situ», que podía durar de una a muchas horas, era probablemente el instrumento más difícil de usar. Dado que los datos recogidos aquí sólo podían usarse como una fuente complementaria de información, nos aproximamos a ellos de forma explorativa. En lugar de tener un observador, decidimos usar dos aunque sólo uno intervendría activamente. Aunque pensamos que al comienzo esto podría resultar perturbador, no fue éste el caso cuando observamos adolescentes en Internet, chateando,

Para preservar la riqueza del vocabulario que cada participante usaba cuando hablaba sobre tecnologías, usamos una transcripción literal de las entrevistas familiares e individuales. Algunos aspectos claves fueron realizados por un análisis del contenido hecho a través de un programa informático de análisis (Nudist), que también nos permitió descubrir las diferencias y semejanzas dentro y entre las familias. Después de este análisis cruzado, reconstruimos el discurso de cada familia sobre las tecnologías reagrupando las entrevistas de todos sus miembros. Cada entrevista (tanto individual como grupal) fue analizada como un texto completo y sometida después a una aproximación al análisis del discurso. En este nivel de análisis introdujimos otras dos perspectivas analíticas para dotar de sentido a los discursos de los miembros de la familia: el

aspecto secuencial y la organización social de la entrevista se hicieron tan importantes como el análisis de contenidos dado por el uso del software. Observaciones, conversaciones informales y otros instrumentos de investigación nos proporcionaron de un conocimiento de fondo de los hábitos familiares, las teorías y las representaciones y fueron usados como recursos para interpretar los informes familiares de su uso de los medios.

Cinco dimensiones fueron trabajadas en estos análisis: la adopción de las tecnologías, su integración dentro del hogar, la

evolución de la dinámica familiar relacionada con las tecnologías, las estrategias de comunicación y la transformación de los medios de comunicación en un nuevo contexto tecno-mediático.

Todos sabemos que no hay diseños de investigación ideales ni perfectos. Si éste fuera el caso tendríamos estudios con medias perfectas de pretests y postests en la investigación experimental; tendríamos datos observacionales que serían capaces de tener en cuenta todas las variables afectadas; tendríamos estudios ideales que permitirían a los investigadores seguir minuto a minuto durante muchos meses o años a un gran número de familias en sus formas de vivir el día a día y en su interacción con las tecnologías.

enviando e-mails, viendo la televisión, bajando música y algunas veces respondiendo a nuestras preguntas, todo simultáneamente. Parecía como si dos observadores no fueran suficientes para registrar todo lo que ocurre.

Básicamente –como ya hemos mencionado– los datos recogidos a través de la observación en nuestro estudio fueron sólo usados para tener otra perspectiva de las prácticas que los miembros de la familia habían expuesto en las entrevistas individuales.

4. Análisis de los datos

Nuestra presencia constante en los hogares junto con la relación mantenida con la familia nos permitió ir más allá de la primera reacción, a menudo muy racional y sobrepasar el primer nivel del discurso de conformidad social. En nuestro estudio, nos centramos sobre todo en el análisis del discurso precedente.

5. Conclusiones

Si observamos estas cuestiones tan complejas, obviamente el primer hecho a aceptar es que una única herramienta metodológica de aproximación es demasiado limitada para controlar la complejidad de los resultados. Por tanto, se debería pensar en una aproximación multiinstrumental que lleva al concepto de instrumentos secuenciales en el diseño de la investigación, que no debe interpretarse como la simple suma de un gran número de instrumentos, sino considerando la variedad de estos como una integración dinámica de puntos de recogida de datos. Se deben concebir los instrumentos como un conjunto estratificado de

datos que nos permite, en un principio, captar el discurso oficial inicial social y después proceder a un nivel mucho más profundo de interpretación del marco conceptual de referencia que cada miembro del hogar tiene. Es muy importante ver los instrumentos como realizadores de funciones muy diversas. En la aproximación clásica, uno estaría tentado de ver los instrumentos simplemente como algo que permite a los investigados (y al investigador) confirmar su punto de vista de manera distinta. La aproximación que nosotros hemos usado es en parte esto, pero también concibe los instrumentos como capaces de abarcar un proceso que podría no haber sido aún consumado por los informantes. Adoptando una aproximación etnográfica de base, dejamos el diseño de nuestra investigación abierto a la hipótesis de que el fenómeno que estábamos investigando era un proceso en desarrollo: el dar sentido a las tecnologías de la comunicación y la información en la familia podría continuar durante la propia investigación. Así pues, necesitábamos herramientas para observar esta posible naturaleza de proceso en desarrollo del fenómeno que estábamos investigando.

Trabajando con este tipo de hipótesis, el orden en el que los instrumentos son empleados es importante porque tiene consecuencias en la forma en que se desarrollará el fenómeno durante la propia investigación y en el nivel de mutua confianza entre los participantes y el investigador. Otro principio es que adoptamos una perspectiva holística.

Cuando se plantean estas cuestiones y problemas se debe pensar en términos de todo el contexto social y cultural que crea y es creado por el uso de las tecnologías de la comunicación y la información. Por ejemplo, no estudiar una simple tecnología en una forma aislada, sino un buen número de tecnologías que a menudo están interrelacionadas. El mismo razonamiento puede usarse cuando observamos la apropiación y usos de estas tecnologías y deben considerarse como fenómenos sociales «per se». La apropiación y el uso no deben ser vistos como concerniendo a un individuo aislado sino siempre como realizados por un miembro de una familia o un grupo: un individuo que no es un consumidor aislado actuando en un vacío

cultural y social sino alguien que vive en un medio cultural específico y que participa de un mundo social dado. Incluso los usos individuales (como ha demostrado nuestra observación «in situ») son sociales y culturales en su naturaleza desde el momento en que están realizados por actores sociales que han sido socializados con formas culturales concretas de usar y dar sentido a las tecnologías de la información y la comunicación (Caronia, en prensa).

Con este proyecto de investigación no sólo descubrimos un buen número de cosas acerca de la co-construcción de significados entre los miembros del hogar y las tecnologías, sino que también confirmamos la importancia del al menos dos importantes puntos metodológicos.

En primer lugar, los instrumentos metodológicos deberían usarse de forma que permitiesen a los participantes sentirse competentes en su conocimiento y percepción de las cuestiones planteadas. En segundo lugar, varios instrumentos deberían usarse no sólo para una confirmación mutua, sino para permitir a los participantes construir sus conocimientos y reflexiones y los recuerdos de sus biografías objetivas; en una palabra, para construir su trabajo de dar sentido durante toda su participación en la propia investigación.

Referencias

- BERTOLINI, P. (Ed.) (1999): *Navigando nel cyberspazio. Ricerca sui rapporti tra Infanzia e Internet*. Milano, Rizzoli.
- CARONIA, L. (2001): «Connecting parents and children: Internet as a relationship building activity», en *Encyclopaideia*, 10; 51-63.
- CARONIA, L. (En prensa): *La socializzazione ai media. Contesti, interazioni e pratiche educative*. Milan, Guerini.
- CASETTI, F. (Ed.) (1995): *L'ospite fisso. Televisione e mass media nelle famig18lie italiane*. Torino, San Paolo.
- DURANTI, A. (1992): *Etnografia del parlare quotidiano*. Roma, NIS.
- LIVINGSTONE, S. (1998): «Mediated childhoods. A comparative Approach to young people's changing Media environment in Europe», en *European Journal of Communication*, 13, 4; 435-55.
- LIVINGSTONE, S. (1999): «Les jeunes et les nouveaux médias. Sur la leçon à tirer de la télévision pour le PC», en *Réseaux*, 92-93; 103-32.
- MORLEY, D. (1992): *Television, audience and cultural studies*. London, Routledge.
- RABINOW, P. y SULLIVAN, M. (Eds.) (1987): *Interpretive social sciences. A second look*. Berkeley, University of California Press.
- SILVERSTONE, R. (1994): *Television and everyday life*. London, Routledge.

Reflexiones
creatividad



Cecilia Von Feilitzen
Suecia

Aprender haciendo: reflexiones sobre la educación y los medios de comunicación

El desarrollo de nuevas metodologías de análisis –y también de mejora– de la comunicación entre personas a través de los medios es lento. Las razones se deben a los propios medios, a los políticos y a la situación de los profesores (con una insuficiente pedagogía). Una tendencia reciente en educación consiste en dar importancia a la propia producción de los estudiantes. Los resultados concuerdan con las teorías, por ejemplo, de P. Freire y J. Dewey. La elaboración de nuevas metodologías para el análisis de los medios y la educación podría sacar provecho de estas metodologías pedagógicas comprobadas que combinan los medios y la investigación en comunicación.

The development of new methodologies for analysing –and really improving– people's communication by means of media is sluggish. The reasons for this often relate to the media themselves, the politics, the teachers' situation and an insufficient pedagogy. A recent trend in media education worldwide is to stress students' own production. The outcomes are in several respects in accordance with, e.g., Paulo Freire's and John Dewey's theories. The elaboration of new methodologies for analysing media education would benefit from such well-tried pedagogic methodologies in combination with media and communication research.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

*Nuevas metodologías, profesores, producción, investigación en medios.
New methodologies, teachers, production, communication research.*

Cecilia Von Feilitzen es investigadora del Departamento de Periodismo de la Universidad de Estocolmo y coordinadora del Programa de la UNESCO sobre «Niños, Comunicación y Violencia» de la Universidad de Göteborg (Suecia).
Traducido del inglés por Tomás Pedroso y Marina Chacón.

La comunicación y la educación son actividades humanas básicas. Es posible que existan pocas –tal vez ninguna– formas nuevas de interpretar o analizar estas dos actividades de manera conjunta. Sin embargo, los medios tecnológicos resultan relativamente nuevos, medios que están reestructurando el espacio y el tiempo y que permiten nuevos y diferentes medios para relacionar de manera diferente comunicación y educación. Durante los últimos siglos, los medios de comunicación e información y la comunicación tecnológica fueron inventados y se extendieron más y más, alcanzando tal progreso que no podremos ni siquiera imaginar el futuro. La década de los 90, por ejemplo, se puede compendiar como un

momento en el que la mayor parte del mundo fue inundada por la televisión y la televisión por satélite, por los juegos electrónicos, por los ordenadores con CD-ROM y, también, por la expansión de Internet por los hogares acomodados. Los ordenadores, también, han sido usados cada vez más en la educación. Además se ha producido un incremento de la convergencia de los contenidos de los medios de comunicación, debido no sólo al desarrollo tecnológico, sino también a la concentración de los propietarios de los medios en pocos, transnacionales conglomerados que intensifican su poder y su control. Esto se facilita por la desregulación de los medios de comunicación nacionales en algunos países. Cada vez más los canales de televisión y los medios digitales pretenden expandir su volumen de entretenimiento e información, lo que es denominado naturaleza interactiva.

1. El papel de los medios de comunicación en la educación

Sin embargo, a pesar de la larga existencia de los medios y de su desarrollo actual explosivo, el desarrollo de metodologías para su análisis y el avance en la mejora de la comunicación de la gente son inesperadamente lentos. Esto se debe a que «la educación con los medios de comunicación» es entendida muy a menudo como la solución de problemas que atañen a los medios. Muchas veces la relación entre ambos es meramente protectora; por ejemplo, es necesario proteger a la audiencia de influencias indeseadas, de estereotipos, de imágenes violentas, etc. En otras ocasiones, la relación es participativa; por ejemplo, al enseñar a los niños o a otras personas a utilizar los ordenadores en Internet para la comunicación y la participación.

Hay razones justificadas por las que la gente correte incrementa su participación no sólo por los ordenadores y por Internet, sino también por los medios tradicionales. Diferentes grupos de población son representados de manera diferente en los medios. Así los niños, los jóvenes, las mujeres, la clase trabajadora... están subrepresentados en los medios, mientras que la población mayoritaria o las clases media y superior están claramente representadas. Una extendida interpretación de estos modelos de representación es que la cultura refleja el poder jerárquico de la sociedad y el peso cultural y el valor de los diferentes grupos de población. Esto puede ser entendido como que a estos grupos se le da un menor valor, por lo que los medios de comunicación ejercen una forma de violencia simbólica y de opresión cultural. De esta forma, al incrementar la participación de los niños en

los medios, se contrarrestará esta opresión (Von Feilitzen, 2000).

A pesar de que se oyen voces que urgen a relacionar medios y educación, la realización práctica no ha ocurrido en la mayor parte de los países, aunque hay algunas escasas excepciones. Por un lado, hay documentos escritos que confirman que la educación en medios es esencial, pero su vida práctica es languideciente.

Para comprender el porqué de esto, es necesario revisar más de cerca el fenómeno de la educación mediática.

2. El contexto de la educación mediática

Recorriendo todo el mundo, se pueden encontrar grandes diferencias entre las concepciones de la educación mediática. En primer lugar los conceptos usados son diferentes, ya que existe el concepto de «educación mediática», pero también los conceptos de «alfabetización mediática» o «educación para la comunicación a través de los medios». Estos diferentes conceptos no sólo reflejan diferentes prácticas lingüísticas, sino también diferentes significados y definiciones relacionados con ellos. Los tres conceptos mencionados hacen alusión a significados cada vez más amplios. De manera sencilla, el concepto de «educación mediática» es usado por los que se centran en el papel que la escuela puede desempeñar en la educación de los niños y los jóvenes. El concepto de «alfabetización mediática» se refiere al conocimiento que la población debe tener sobre los medios dentro y fuera de la escuela de manera continuada. Este concepto implica que toda la población debe estar alfabetizada mediáticamente. El tercer concepto, que es el más frecuente, consiste en que los niños, los adultos y varios grupos de población deben aprender el uso de los medios para participar en el proceso social que hace que se incremente la democracia.

En la literatura sobre estos tres conceptos, los autores de diferentes países presentan definiciones más precisas del significado de estos conceptos y del papel que la educación mediática debería tener. Un idea general es que estas diferentes definiciones se apoyan de manera general en las diferentes necesidades y metas de los sistemas de educación locales, regionales, nacionales o de los individuos o grupos marginales.

Las diferencias de opinión también aparecen entre los países ricos y pobres (Von Feilitzen, 1999). Esto supone que los autores de Australia, Europa y Norteamérica ponen el énfasis en que los medios deberían ayudar a hacer individuos críticos, independientes

y participativos, mientras que los autores de África, Asia y Latinoamérica se afanan en explicar el papel de los medios de comunicación en la liberación y desarrollo de toda la comunidad, enfatizando que la democratización debería incluir la solución de problemas sociales, como la justicia social para grupos oprimidos de la comunidad.

A la luz de estas circunstancias, no es difícil comprender algunos de los factores que han impedido la educación mediática. Aunque estos factores difieren en las regiones y países del mundo, hay algunos recurrentes:

- La educación mediática puede haber sido impedida por los propios medios, lo que se manifiesta, por ejemplo, en las dificultades para copiar y permitir los «copyrights» de material audiovisual educativo o en la dificultad de convencer a los medios para realizar programas de éxito hechos por niños dentro y fuera de la escuela. Los medios podrían argüir que estos programas no encajan en sus esquemas o que la audiencia carece de interés por programas realizados por niños. Sin embargo, lo que está en juego son relaciones de poder. Los medios defienden su libertad y su poder para controlar los contenidos ya que son dependientes de los intereses de los anunciantes (o están obligados por el propio estado). Las metas de los medios y las de la educación mediática son contradictorias, especialmente si se enseña a los estudiantes y a la población para una participación crítica y democrática en los medios.

- También hay una falta de ayuda y soporte políticos. Si hay educación mediática, es debido en su inicio a un movimiento popular de entusiastas. Esto es una ventaja porque la educación mediática debe implicarse en las necesidades de los niños y de la comunidad, pero también el movimiento ha tenido que ser apoyado e integrado en la política mediática nacional. Algunos espíritus apasionados y solitarios se han quemado por ello.

- Junto al débil apoyo político y la inclinación de los medios para defender sus posiciones, factores interconectados, el tercer factor que impide la educación mediática es la situación de los profesores, ya que su formación en educación mediática presenta carencias o es insuficiente. Además los profesores no han fortalecido redes interdisciplinarias como boletines informativos o conferencias que faciliten el intercambio de información, tales como libros, publicaciones sobre

nuevos métodos pedagógicos, material audiovisual, etc. Para prosperar la educación mediática se ha basado en la cooperación con grupos diferentes al de los maestros: padres, investigadores, grupos de televisiones. Además los profesores pertenecen a la clase media, por lo que se esfuerzan en otro tipo de capital simbólico al expresado por los medios de comunicación populares.

- Es importante señalar que la educación mediática no puede crear un mejor entorno mediático, ya es necesario un esfuerzo de los medios para, por ejemplo, crear programas y contenidos mediáticos de alta calidad. La responsabilidad de los padres es también importante y son necesarias además otras medidas políticas que apoyen la educación mediática. La educación mediática es una de las trayectorias que deben ser tomadas simultáneamente si se quieren poner en práctica los derechos de la audiencia. En este contexto, la educación mediática debería ser un importante modo de cambio social.

Todos estos impedimentos contribuyen a que exista confusión entre los profesores con lo que la pedagogía de la educación mediática no es minuciosamente pensada.

3. Métodos para la educación mediática

En la literatura sobre la educación mediática existe hoy un gran consenso en que las distintas metodologías en este área fueron infructuosas. La experiencia y los análisis muestran que la educación mediática fra-

A pesar de la larga existencia de los medios y de su desarrollo actual explosivo, el desarrollo de metodologías para su análisis y el avance en la mejora de la comunicación de la gente son inesperadamente lentos.

casa si sólo busca disociarse de la mala televisión o si sólo trata de «vacunar» a los estudiantes. Estos intentos no tendrán éxito porque se desprecian contenidos mediáticos que son a menudo apreciados por los usuarios mediáticos. Tampoco la educación mediática triunfará si sólo se entrena a los estudiantes en el análisis críticos de varios programas, porque esto resulta demasiado abstracto. Sin embargo, este tipo de educación se erige como una buena oportunidad de tener éxito si se intercala el análisis crítico de la propia pro-

ducción de los estudiantes, producción que emergiera del propio placer y motivación de los estudiantes. Por ejemplo, la primera vez que los estudiantes realizan un vídeo imitan acriticamente los productos de los medios populares. Sin embargo, si se les permite realizar otros trabajos, tendrán que elegir otros temas y otros formatos y tendrán que reflexionar y criticar. Un ejemplo de que este modelo funciona se debe en la reciente literatura al investigador y pedagogo Tufte (1995): análisis crítico de los programas profesionales de la televisión, películas, etc.; producir vídeos; y análisis crítico de la propia producción conjuntamente con otras personas. Entonces el modelo comienza de nuevo. Sin embargo, la meta de la educación mediática no es sólo la reflexión y la crítica de la propia producción. Como ya fue mencionado, la alfabetización mediática y la educación para la comunicación a través de los medios tienen significados más amplios, a saber, que los niños y ciertos grupos de adultos deben aprender a usar los medios para participar en el proceso social que incrementa la democracia. Por ejemplo, esta educación mediática debería solucionar problemas y contribuir a la justicia social en favor de los grupos oprimidos de la sociedad. Aunque los educadores mediáticos de los países pobres se inclinan hacia estas metas, es interesante observar que ellos también están

de sus vidas. Además, la educación mediática debe permitir que la población comprenda cuáles son las razones por las que actúan y operan los medios en la sociedad y también debe permitir el análisis y la reflexión crítica sobre los mensajes mediáticos. La población debe adquirir destrezas en el uso de los medios para comunicarse con los otros y para comunicar sus propios mensajes e historias. Esto se debe a que no sólo existe el derecho a la información, sino también a la expresión y a la participación en la sociedad para construir y sostener la democracia. Así, la educación mediática tiene un papel crítico y debe responder a los conflictos sociales, a las guerras, a los desastres naturales y ecológicos, etc.

4. Metodologías para el análisis de la educación mediática

Sin embargo, con respecto a la investigación en –o evaluación de– la educación para la comunicación a través de los medios, en un sentido más amplio, encontramos que las metodologías son sumamente escasas. Las razones para esto son en parte que los ejemplos de implicación de los niños, personas jóvenes o personas normales en el proceso de producción de varios medios de comunicación representan un relativamente reciente desarrollo en los medios de comunicación la

práctica pedagógica y por consiguiente raramente han sido el objeto de la pedagogía sistemática y la investigación de medios de comunicación (Lin, 1999). Otra razón podría ser la naturaleza local y variada de la educación en medios de comunicación, y el por qué las metodologías para el análisis raramente ganan más aceptación. Hay, así, una gran necesidad de elaboración y publicación

de tales metodologías sistemáticas para el análisis de la educación en los medios, basado en la participación de personas en los *media*.

Quiero aquí simplemente sugerir que la elaboración futura de tales teorías y metodologías para el análisis de educación en los medios, alfabetización de los medios o educación para la comunicación a través de los medios de comunicación debe incluir un enfoque más amplio en la producción. Esta sugerencia se apoya en experiencias realizadas por el Foro Internacional de Niños ante la Violencia en la Pantalla de la UNESCO, recogiendo una amplia gama de ejemplos prácticos de la participación de niños y jóvenes en los

En la literatura sobre la educación mediática existe hoy un gran consenso en que las distintas metodologías en este área fueron infructuosas. La experiencia y los análisis muestran que la educación mediática fracasa si sólo busca disociarse de la mala televisión o si sólo trata de «vacunar» a los estudiantes.

incluidos en las recomendaciones de la UNESCO, formuladas por 41 educadores e investigadores mediáticos de 33 países de todos los continentes que fueron invitados a una conferencia internacional sobre medios y educación en Viena (Varios, 1999). Los participantes estaban de acuerdo en algunos principios que debían ser abarcados, tanto si se denomina educación mediática, alfabetización mediática, educación para la comunicación o de cualquier otra forma.

En pocas palabras, estos principios significan que si la educación mediática debe ocuparse de la comunicación mediática, debe aspirar a apoyar a todos los ciudadanos y a estar presente en todos los contextos

medios de comunicación en contextos diferentes. Entre estas prácticas se encuentra, por ejemplo, a niños australianos haciendo su propia música y grabándola en los CD, así como escribiendo historias cortas para una colección de libros (Holdsworth, 1999); niños austríacos que formulan una declaración de lo buena que es la televisión para ellos (Geretschlaeger, 1999); redes de niños realizando noticias y otros medios en Brasil (Claycomb, 1999); niños en Ghana haciendo programas de radio (Akrofi-Quarcoo, 1999); niños trabajadores indios que producen posters regularmente sobre los derechos de los niños trabajadores (Ratna y Lakshmi, 1999); niños japoneses que envían «vídeo-cartas» en inglés a escuelas de otros países (Takakuwa, 1999); niños suecos que hacen películas animadas (Ericsson, 1999); niños y personas jóvenes que producen en Internet (McNeill, 1999); y mucho más.

De estos casi cincuenta ejemplos obtenemos interesantes consecuencias (Von Feilitzen, 1999):

- Los ejemplos muestran claramente que los niños, a través de su participación creativa en los *media*, han obtenido más poder; que la participación ha fortalecido su orgullo, sentido de poder y autoestima desde que ellos han sentido que sus voces merece la pena escucharlas, puesto que ellos pertenecen a su comunidad y han logrado una comprensión de otros y de su propia cultura.

- Algunos ejemplos muestran –como lo hacen los puntos de vista explícitamente expresados por los niños sobre lo que ellos quieren ver, oír y leer en los medios de comunicación– que los niños desean a menudo relacionar sus propios sueños cotidianos y su propia cultura local, social y étnica, y realidad en los *media*.

- Es más, los ejemplos apoyan la tesis de que muchas de las metas de la educación en medios de comunicación se comprende a través de la participación de niños en los medios de comunicación: la participación en los *media* «reales» fortalece la habilidad y curiosidad de los niños, les da una comprensión crítica de los medios e incrementa sus competencias.

- Algunos ejemplos también demuestran que la participación de niños en los medios de comunicación de producción, especialmente audiovisual, es particularmente conveniente para aquéllos a los que no les van bien la escuela tradicional, basada en la cultura impresa.

- Varios ejemplos también muestran que la participación de niños en los medios de comunicación salva la distancia entre el uso de los medios, por un lado, y la participación de los niños en su comunidad, por el otro; algo que, a su vez, tiene enormes consecuen-

cias, puesto que la participación en los medios de comunicación ha sido algo real para ellos, en condiciones no dirigidas o controladas por los adultos, por lo que esta participación de los medios de comunicación ha dado paso al conocimiento y al interés por la comunidad local y ha inspirado la acción colectiva, es decir que ellos han sido capaces de usar los medios para mejorar su situación en la comunidad. Con ello los progresos en las representaciones de los medios de los niños inciden en el progreso de la democracia.

- Sin embargo, los ejemplos también muestran que el éxito del proyecto requiere que los adultos no sólo escuchen a los niños, sino que también participen con ellos en una relación de igualdad, construida en el diálogo respetuoso e interacción donde todos los involucrados sean expertos.

5. Conclusiones

Una conclusión derivada de las consecuencias del trabajo de los niños con los medios es que la educación en medios basada en su participación en los mismos, de ninguna manera se opone a la educación en medios basada en la protección. El derecho de los niños a la libertad de expresión y a la participación en los medios de comunicación –según la Convención de la ONU en los Derechos del Niño– son principios que también se contemplan en la perspectiva de la protección. En primer lugar, las insatisfactorias imágenes de los niños en los medios pueden mejorarse con la propia participación de éstos en ellos. En segundo lugar, la educación en medios que salva la distancia entre la educación, por una parte, y los medios y la sociedad, por otra, es aquella que implica la participación de los niños y de los adultos en una comprensión crítica de los medios.

Otra conclusión que podemos extraer es que hay un claro paralelismo entre este sistema de producción de medios por parte de los niños con los métodos pedagógicos que emanan del principio «aprender haciendo». Los resultados de estos ejemplos de niños que trabajan con los medios de comunicación concuerdan con ideas de grandes pensadores en la educación, como Paulo Freire (1916) y John Dewey (1970), quienes enfatizaron el diálogo, la interacción, la reflexión y la experiencia vivida de los participantes, la acción informada, la participación de los menos favorecidos en la comunidad y la democracia.

Así parece que la elaboración de nuevas metodologías para el análisis de la educación en medios de comunicación, alfabetización en los medios de comunicación o educación para la comunicación a través de los medios de comunicación, se beneficiaría del

uso de «antiguas» teorías y metodologías en educación. Es más, el análisis sistemático sobre la educación en medios de comunicación ganaría al combinar tales teorías y métodos sobre la educación con las teorías y métodos en los medios de comunicación e investigación sobre comunicación.

Los temas relacionados con los medios de comunicación son ciertamente cuestiones que afectan al niño y a todos nosotros. Y más aún, hoy en día, cuando los medios de comunicación y telecomunicaciones representan una área que ha experimentado un amplio crecimiento de la llamada «agenda setting» y una acentuada globalización durante las últimas décadas. Y porque los medios de comunicación, además, son en muchos aspectos requisitos previos para el debate público y para el funcionamiento de la sociedad de hoy, y no siempre es posible diferenciar entre los medios de comunicación y la sociedad, porque la comunicación a través de los medios de comunicación también significa la participación en la sociedad.

5. Referencias

- AKROFI-QUARCOO, S. (1999): «Young broadcasters in Ghana», en VON FEILITZEN, C. y CARLSSON, U. (Eds.): *Children and media. Image, education, participation. Yearbook 2000*. Göteborg University, The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom; 337-340.
- CLAYCOMB, P. (2000): «Networks of children's participation in Brazil», en *News from ICCVOS*, 4, 2; 17-18.
- DEWEY, J. (1966): *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York, Free Press.
- ERICSSON, E. (1999): «Animation at school. A model for media teaching at comprehensive school level», en VON FEILITZEN, C. y CARLSSON, U. (Eds.): *Children and media. Image, education, participation. Yearbook 2000*. Göteborg University, The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom; 307-311.
- VON FEILITZEN, C. (1999): «Media Education, Children's Participation and Democracy», en VON FEILITZEN, C. y CARLSSON, U. (Eds.): *Children and media. Image, education, participation. Yearbook 2000*. Göteborg University, The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom; 15-29.
- VON FEILITZEN, C. (2000): «Children in the symbolic environment: an expression of power relations in society or a consequence of changed economy and policy of the media?» Paper for the Second International Forum of Researchers 'Young People and the Media', November 26-29, Sydney, Australia.
- VON FEILITZEN, C. y CARLSSON, U. (Eds.) (1999): *Children and media. Image, education, participation. Yearbook 2000*. Göteborg University, The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom.
- FREIRE, P. (1970-1972): *Pedagogia do oprimido/Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth, Penguin.
- GERETSCHLAEGGER, I. (1999): «The austrian children's charter on television», en VON FEILITZEN, C. y CARLSSON, U. (Eds.): *Children and media. Image, education, participation. Yearbook 2000*. Göteborg University, The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom; 303-306.
- HOLDSWORTH, R. (1999): «Australian students making media», en VON FEILITZEN, C. y CARLSSON, U. (Eds.): *Children and media. Image, education, participation. Yearbook 2000*. Göteborg University, The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom; 381-387.
- MCNEILL, S. (1999): «Moving towards participation on the Internet. New radio initiatives for children and young people», en VON FEILITZEN, C. y CARLSSON, U. (Eds.): *Children and media. Image, education, participation. Yearbook 2000*. Göteborg University, The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom; 347-353.
- LIN, A.L. (1999): «TV by teens, for teens. Developing and evaluating a production model», en VON FEILITZEN, C. y CARLSSON, U. (Eds.): *Children and media. Image, education, participation. Yearbook 2000*. Göteborg University, The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom; 331-375.
- RATNA, K. y LAKSHMI, N. (1999): «Bhima patrike. An indian wall magazine for working children», en VON FEILITZEN, C. y CARLSSON, U. (Eds.): *Children and media. Image, education, participation. Yearbook 2000*. Göteborg University, The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom; 369-376.
- TAKAKUWA, Y. (1999): «Video production by japanese students. Introducing their everyday life to a foreign audience», en VON FEILITZEN, C. y CARLSSON, U. (Eds.): *Children and media. Image, education, participation. Yearbook 2000*. Göteborg University, The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom; 327-329.
- TUFTE, B. (1995): *Skole og medier. Byggsæt til de levende billeders pædagogik [School and Media. Building bricks for a pedagogy of moving images]*. Copenhagen, Akademisk Forlag.
- VARIOS (1999): *Educating for the media and the digital age. Report from a conference arranged by the Austrian National Commission for UNESCO in co-operation with UNESCO*. Vienna (Austria), april 18-20.

Geneviève Jacquinot-Delaunay
Francia

La violencia de las imágenes televisivas y su impacto en las conciencias

Este trabajo realiza un breve recorrido por la historia de las ya numerosas investigaciones realizadas en el campo de la influencia que la violencia televisiva y cinematográfica han tenido sobre la imagen que del mundo crean los niños. La autora reflexiona sobre este polémico tema, concluyendo que es responsabilidad de toda la sociedad crear receptores más críticos y activos ante los medios.

This paper revises the history of research on the influence of television and cinema violence on the world image created by children. The author makes a reflection on this polemic topic, coming to the conclusion that the whole society is responsible for bringing up more creative and active receivers.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

*Medios, televisión, cine, infancia, violencia, audiencia.
Media, television, cinema, childhood, violence, audience.*

Geneviève Jacquinot-Delaunay es catedrática y responsable del Grupo de Investigación sobre el Aprendizaje, los Medios y la Educación (GRAME) de la Universidad París VIII de Francia (gjacq@noos.fr).
Traducido del francés por Esther Gispert.

En 1966, en un número de la revista *Communications*¹ titulado «Radiotelevisión: reflexiones e investigaciones», el investigador André Glucksmann hacía referencia a las investigaciones sobre «los efectos de la violencia en el cine y la televisión» y retomaba la conclusión de un inventario de las investigaciones publicado por la UNESCO en 1993: «Todo lo que sabemos con absoluta certeza sobre el cine es que en realidad no sabemos gran cosa».

¿Qué sabemos hoy, tanto en lo que concierne al cine y sobre todo en lo que se refiere a la televisión, de esta cuestión que sacude las conciencias a modo de golpe de puñetazo? Tal vez no sabemos mucho más sobre estos famosos «efectos», pero en cambio,

sabemos bastante más sobre la forma cómo han trabajado los que, desde que el cine y la televisión existen, han intentado elaborar teorías y dispositivos metodológicos para aportar respuestas a las principales cuestiones que estos medios han planteado.

1. Un debate recurrente con una causa ya conocida

Los debates sobre la influencia del cine en la sociedad ya surgieron en el momento de su nacimiento. Las campañas en la prensa contra los «Nickelodeones»² tuvieron lugar en 1909 en los Estados Unidos y en 1912 en Francia. En 1916 Poulain instruyó el primer proceso «Contra el cine como escuela del vicio y del crimen y a favor del cine como escuela de educación moralizadora y vulgarizadora».

De forma parecida, los debates sobre la influencia de la violencia en la televisión también empezaron con su nacimiento y acompañaron su desarrollo. Actualmente, políticos, educadores y medios de comunicación de todos los países se unen periódicamente para reabrir el dossier sobre la influencia nefasta de las escenas de violencia en la televisión, especialmente en lo que concierne a su influencia en los comportamientos agresivos»³. La misma preocupación se pone de manifiesto con los videojuegos o con Internet cuando la Red se pone al servicio de los rituales sociales de los grupos agresivos.

Paralelamente, una serie de dispositivos legislativos o reglamentarios (indicadores morales para la anti-violencia⁴), técnicos (dispositivo de antiviolencia) y pedagógicos (la educación en los medios de comunicación) han sido progresivamente utilizados con un éxito variable en función de quien ha llevado a cabo su evaluación.

Si bien la literatura científica sobre este tema es importante hay que precisar que es mayoritariamente norteamericana y, por consiguiente, su carácter es fundamentalmente cuantitativo y comportamental. Este tipo de investigación es poco conocida en Francia y cuando es divulgada resulta poco apreciada ya que los trabajos científicos que se realizan, tal como sucede en Europa en general, son más cualitativos y psicopsicológicos. Por otra parte, algunos⁵ piensan que los Estados Unidos mantienen una relación cultural particular con la violencia y que ésta cumple la función social de mantener uno de los mitos fundadores de la sociedad americana.

Nuestro objetivo, en las líneas que siguen a continuación, no es el de hacer un simple balance de los resultados de las diferentes investigaciones en las que intervienen fisiólogos, psicólogos, médicos, sociólogos,

semiólogos, especialistas de la educación y de la comunicación... cada uno según su propio punto de vista. La causa ya es conocida: la situación en los primeros meses del año 2000 es la misma que en 1966. La correlación entre la violencia mostrada en los medios y las «conductas inmorales y criminales» (versión de los años sesenta) o «la delincuencia juvenil» (versión de los años noventa) no ha podido ser nunca probada científicamente. La verdadera violencia se sitúa mayoritariamente en el entorno social.

Por el contrario, la inquietud suscitada por este problema es general y se reproduce cada vez que una nueva tecnología irrumpe en la vida social. Se puede citar el ejemplo de los videojuegos sobre los cuales las mismas hipótesis y los mismos prejuicios se amontonan y alimentan los mismos «miedos». Sin embargo, una serie de cuestiones culturales, sociales, cognitivas e incluso estéticas, relacionadas con los videojuegos merecen ser estudiadas y los resultados, difundidos, para, de esta forma, acabar con el «miedo» que suscitan los videojuegos⁶.

Por lo tanto las cosas han cambiado... como la situación mediática: se ha intensificado la presencia del medio televisivo, se han diversificado los medios de comunicación, sobre todo, con la aparición de los videojuegos y de las nuevas redes de comunicación como Internet, que pueden como en otro tiempo el cine y la televisión, ponerse tanto al servicio de las causas más nobles como de las más mercantiles;

Por otra parte, las teorías relativas a los medios de comunicación han evolucionado, sobre todo, en lo que concierne al estudio de sus supuestos «efectos», más allá del tema unidireccional de la violencia. Esta evolución ha tenido una clara influencia en la forma de posicionarse del público, más allá de las investigaciones, en torno a los «efectos» de la violencia televisiva. Sobre este aspecto nos gustaría insistir, ya que, de forma progresiva, hemos pasado de una concepción centrada en los «efectos» a una concepción centrada en los «usos». El estudio de los efectos de los medios de comunicación y de los mecanismos de apropiación de los contenidos que vehiculan, se trate o no de la violencia, se ha enriquecido progresivamente. Sin entrar en un análisis detallado de las diferentes teorías⁷ y de su influencia en la concepción de las relaciones que pueden existir entre los medios de comunicación y sus públicos, podemos subrayar varias evoluciones progresivas, incluso teniendo en cuenta que estas diferentes tendencias han podido o pueden llegar a coexistir en una misma época:

También ha sido significativo el paso de las teorías de los «efectos directos» (de la teoría de la «jerarquía

hipodérmica» a la *agenda-setting* pasando por la teoría del impacto social de las tecnologías y la de la «incubación cultural») a las teorías de los efectos indirectos o «limitados»: limitados en función de las «gratificaciones» investigadas por la persona, en función de su red de relaciones interpersonales y de sus grupos de pertinencia, en función también de sus esperas, previsiones y de su percepción del grado de utilidad social de la información proporcionada por los medios de comunicación. En lugar de preguntarse qué es lo que los medios de comunicación hacen al público, los investigadores se han preguntado lo que los públicos hacen de los medios, en función de diferentes variables como el contexto económico y socio-cultural que, sin lugar a dudas, juega un papel muy importante en el caso de la violencia.

Por otra parte, hemos de considerar la sustitución de las investigaciones sobre los medios focalizadas en los fenómenos de persuasión, por las investigaciones más progresivamente abiertas a la toma de contacto de su dimensión cognitiva (Jacquinot, 1995a), en el sentido amplio del término, implicando las dimensiones informativas, sociales y afectivas. La televisión, en particular, es considerada como el medio decisivo en el cual tiene lugar la percepción y la organización cognitiva de la realidad exterior.

Finalmente, cabe indicar la substitución de investigaciones focalizadas en la relación medio/público o público/medio por las investigaciones que han integrado la experiencia mediática –y sobre todo televisiva, aunque el mismo esquema se dibuja para las nuevas tecnologías–, especialmente en lo que respecta a las prácticas y usos familiares, culturales o sociales. Esta nueva perspectiva permite el estudio de las interacciones psicosociales (intereses personales), micro-sociales (observaciones etnográficas de prácticas localizadas) o macro-sociales (dimensión ideológica del discurso mediático).

Estas evoluciones obligan a situar el estudio de la violencia en los medios y en concreto en la televisión, en una perspectiva infinitamente más amplia de lo que la tradición de las investigaciones sobre los efectos de la violencia en el cine y en la televisión había hecho hasta el momento presente, e incluso, en el caso de las investigaciones cada vez más numerosas que se focalizan en una aproximación prioritariamente heurística en torno a los profundos mecanismos de «negociación

con las imágenes violentas» y hacia una especie de «psicoanálisis» de sus efectos, no podemos hacer abstracción del nuevo contexto teórico general que permite, en el momento actual, «repensar» las relaciones con los medios.

En la historia de la investigación sobre los «efectos» supuestos de los medios en los jóvenes, algunos trabajos ocasionales, en Francia, ya habían permitido poner en evidencia la importancia del posicionamiento teórico del investigador, en relación con la infancia y en relación con las imágenes y los medios de comunicación. Un ejemplo de esta orientación son los trabajos llevados a cabo por la psicóloga Liliane Lurçat, directora de investigación en el CNRS, quien, a través de entrevistas individuales con niños de 4 a 6 años, durante un período de casi 15 años, ha estudiado la actitud del niño frente a las apariencias televisivas (1984: 94) y ha puesto, junto con Lurçat (1981), el acento en la fascinación ejercida por la violencia televisiva (1989) en el niño. O bien, desde una perspectiva más psicosociológica, los célebres trabajos de Chombar de Lauwe, sobre la infancia y sus representaciones, con Bellan (1979). Amos realizaron una importante investigación sobre la interacción de los niños y de sus medios (libro, prensa y televisión), como estudio de ese sector específico de la psicosociología de la infancia que ella misma ha contribuido a iniciar. Interesándose por los «niños de la imagen» –en referencia, a la vez, a estos pequeños personajes que apa-

La correlación entre la violencia mostrada en los medios y las «conductas inmorales y criminales» –versión de los años sesenta– o «la delincuencia juvenil» –versión de los años noventa– no ha podido ser nunca probada científicamente. La verdadera violencia se sitúa mayoritariamente en el entorno social.

recen en los medios destinados a la infancia y a los niños que los miran– había observado cómo en los niños de 7/13 años se opera la transmisión social de las representaciones y de los valores por los medios, desde la producción de las representaciones que los adultos hacen del niño hasta su utilización y su interiorización por parte de los propios niños. En esta investigación, se había situado al lado del análisis de los mensajes y había puesto en evidencia cómo los

medios de comunicación destinados a los niños les ofrecen una representación del mundo sesgada en la que la vida real ha acabado siendo borrada. Se constata la inversión de las relaciones de poder, el niño dominando directamente al adulto, el carácter cada vez más *unisex* de los modelos de héroes, no porque exista igualdad de sexos sino más bien porque el modelo de referencia es el niño, del cual la niña no es más que una copia menor.

En cuanto a las interacciones entre los jóvenes y los héroes de los medios, que se establece mediante una relación dialéctica, podemos decir que son el testimonio, a la vez, de la existencia de una cultura común a la joven generación y también de una diferenciación, ligera según los medios sociales a los que pertenecen los niños, desde esta edad, pero fuerte según los sexos: los niños y niñas entrevistados tenían una representación más conformista y retrógrada del papel y de la posición social de los sexos de la que los medios de comunicación les ofrecen.

Esta investigación subrayaba la importancia adquirida por los grupos de semejantes, sobre todo, en la

cia, ya prefiguraba la necesaria interdisciplinariedad y pluralidad de aproximaciones perpetuamente proclamadas más tarde, pero raramente llevadas a cabo en los trabajos sobre las interacciones entre los niños y los medios de comunicación. Lo que otorga también, pero a partir de bases teóricas y metodológicas diferentes, la riqueza de la investigación llevada a cabo recientemente en Francia, durante tres años, bajo la responsabilidad del psiquiatra y psicoanalista Tisseron (2000). Esta investigación pone en cuestión, especialmente la certidumbre según la cual los niños de estratos sociales favorecidos tendrían una mayor aptitud para poder llegar a relatar sus experiencias con el mundo. ¿Los niños de medios culturales favorecidos y de medios desfavorecidos tendrían una relación diferente respecto a la elaboración individual (verbal) y a la elaboración colectiva (verbal y sensorio-motriz) de los efectos que sobre ellos producen las imágenes violentas?

De forma más global esta investigación intenta responder a dos cuestiones principales:

- ¿La recepción de las imágenes violentas induce formas de elaboración interiorizadas, socializadas, diferentes de las que son movilizadas en la recepción de imágenes neutras?
- ¿Los niños que poseen una buena capacidad para la elaboración psíquica y para la verbalización frente a una situación individual tienen un comportamiento diferente cuando se encuentran en una situación colectiva?; en caso afirmativo ¿de qué manera se manifiesta este comportamiento?

Incluso si esta investigación se focaliza en una aproximación prioritariamente heurística sobre los profundos mecanismos de «negociación con las imágenes violentas» y hacia un «psicoanálisis» de sus efectos, a fin de situar mejor la eventual influencia de las imágenes consideradas violentas sobre los jóvenes colegiales de 11 a 13 años, no puede hacerse abstracción del contexto histórico general que permite, en el momento actual, llegar a «pensar» las relaciones que los jóvenes mantienen con los medios de comunicación.

2. ¿Qué podemos esperar de la educación en los medios de comunicación?

En Francia, contrariamente a otros países, existen pocas asociaciones activas en defensa del joven teles-

La educación en los medios de comunicación, cuya necesidad es cada vez más reconocida, todavía no forma parte, más que ocasionalmente de las obligaciones escolares y aunque llegue a desarrollarse, nunca reemplazará la necesaria responsabilidad de los organismos productores de mensajes mediáticos, sobre todo, con respecto al problema de la violencia.

pre-adolescencia, cimentada por los modelos y las prácticas que no revelan únicamente el peso de la esfera familiar sino también la amplia fuerza de inspiración de los medios de comunicación. Ella también insistía, y como contrapunto, sobre la ausencia de futuro posible en el universo que les era presentado, en el que los héroes propuestos apenas ofrecían perspectivas de futuro si no era únicamente a través de proyectos ilusorios.

Tal y como evidenciamos, este estudio que no versa exclusivamente sobre la televisión sino que más bien se refiere al conjunto de los medios de comunicación concebidos «para», y consumidos «por», los hermanos menores de los jóvenes de 1968, integrado en una verdadera teoría psicosociológica de la infan-

pectador, comparado con el importante número de asociaciones representadas en el Consejo francés de las asociaciones para los derechos del niño. Podemos citar «Les pieds dans le PAF», «Association National de Têlespectateurs» y «Médias, Télévision et Têlespectateurs».

En cambio, y desde hace mucho tiempo, las relaciones de los jóvenes con los medios han sido y son el objeto de acciones educativas voluntarias⁷. Podemos definir sucintamente la «educación en los medios» como el conjunto de prácticas heterogéneas que contemplan los medios –sobre todo, la prensa y la televisión–, no como «medios» para aprender esta u otra disciplina o informarse sobre este u otro sujeto, sino como «objeto» de estudio: estudiar los medios, sus condiciones de producción y de recepción para comprender mejor cómo, para quién y por qué elaboran los mensajes que difunden, tomando como hipótesis implícita que el público joven «educado» de este modo llegará a ser un actor diferente en sus relaciones cotidianas con los medios.

Estas diferentes prácticas llevadas a cabo, insuficientemente analizadas (Jacquinot, 1995), plantean un cierto número de problemas a la vez teóricos (¿qué modelos de medios y de la educación presuponen?) y evaluativos (¿qué diferencias se constatan, entre los grupos sometidos o no a acciones de educación en los medios y qué objetivos persiguen a través de estas actividades?). Independientemente de la necesidad que existe de investigar acerca de la genealogía de este concepto vago pero, sin embargo unificador, que es el de la «educación en los medios», es útil dar a conocer las diferentes concepciones en vigor sobre estas prácticas: ¿Se debe tratar de aprender mediante la concepción práctica o el análisis, según la dicotomía recurrente en pedagogía? ¿Debemos insistir sobre la especificidad de cada uno de los «lenguajes» utilizados, lenguaje verbal, lenguaje de la imagen, lenguaje del sonido, tal y como ha sido la tendencia prioritariamente abierta por el análisis semiológico de los años 70 o bien debemos analizar el papel y el lugar de la televisión y de los medios en general en la construcción de una educación ciudadana, lo que seguramente resulta más afín a una tendencia actual? Hay que reconocer que lo más difícil es llevar a cabo una transferencia de las competencias críticas que han sido eventualmente adquiridas en la escuela, hacia la frecuentación cotidiana de los medios de comunicación. ¿Una vez finalizada la «clase de los medios» qué queda de esta sana operación de desmitificación, en relación a la preponderancia del universo mediático? Además, la educación en los medios de comunicación,

cuya necesidad es cada vez más reconocida, todavía no forma parte, más que ocasionalmente de las obligaciones escolares y aunque llegue a desarrollarse, nunca reemplazará la necesaria responsabilidad de los organismos productores de mensajes mediáticos, sobre todo, con respecto al problema de la violencia.

Acciones de gran envergadura, algunas de ellas internacionales, han sido emprendidas o sostenidas con la intención de sensibilizar al máximo número de responsables y de actores sociales de la importancia de llevar a cabo investigaciones dirigidas a este campo, como por ejemplo las que figuran en la Red «International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen» que recopila anualmente los trabajos de investigación sobre este tema aparecidos en el mundo⁹.

Sin negar la importancia de este problema, no deberíamos reducirlo al aspecto ético de la influencia de los medios. Otras investigaciones centradas en otros indicadores de influencia han sido emprendidas con el afán de alertar e informar a los adultos, padres y educadores.

El Centro Chino de Investigación sobre la Juventud ha puesto en funcionamiento desde 1993 un grupo de trabajo, que agrupa además de este centro la Oficina China de Periódicos Infantiles y el Instituto de Investigación de la Academia de las Ciencias Sociales China. Este grupo ha llevado a cabo una gran investigación sobre más de 3.000 jóvenes de 9 a 15 años, provenientes de 16 de unas 187 ciudades grandes y medianas del país (que cuenta con 469). En su estudio intentaron mostrar las correlaciones que podían existir entre el contenido de lo que leen o miran los jóvenes y su desarrollo moral, por lo que han organizado una decena de seminarios en diferentes ciudades, para presentar los resultados a los padres y a los educadores de las escuelas primarias y secundarias. La televisión, así como el conjunto de productos culturales, mediatizan las percepciones que los jóvenes tienen de la sociedad que les rodea, ya que les puede ofrecer diferentes modelos de héroes y de sociedad.

3. Al final, ¿quién es el responsable?

La educación de todos en los medios, cuya necesidad está siendo cada vez más reconocida, por muy desarrollada y eficaz que sea, no reemplazará nunca la necesaria responsabilidad de los organismos productores de mensajes mediáticos, del mismo modo que tampoco la educación de los padres puede ser reemplazada por la educación en la escuela. Querría evocar rápidamente el debate que se ha instaurado y que continúa desarrollándose en Francia desde agos-

to de 1998, en el que ha sido instituido, después de un año de concertación a iniciativa del CSA (Consejo Superior del Audiovisual) nuestro órgano de regulación, un nuevo indicativo para la clasificación de las emisiones (pictogramas apareciendo en la pantalla), indicativo adoptado, después, por el conjunto de las cadenas temáticas y que ha acabado haciendo escuela en diferentes países europeos. Se trata de «hacer una señal» a los niños y, sobre todo, a los padres, invitándoles a ejercer su autoridad con conocimiento de causa, y a debatir sobre lo que cada uno puede mirar o no. El CSA acaba de publicar un estudio que da testimonio del creciente éxito que la citada señal posee para el público.

Sin embargo, continúan alzándose voces que afirman que esta operación no hace más que regular los problemas que son de la responsabilidad y de la deontología de los propios difusores, sin tener en cuenta que es siempre en los medios menos favorecidos donde estas medidas son menos seguidas y resultan menos útiles: «es un engaño demagógico, sustituye el peso de la palabra, evacúa la verdadera violencia o la verdadera pornografía que se encuentra en la pobreza de las imágenes, en la miseria figurativa»⁹. Otros remarcan que esta medida posee al menos la ventaja de suscitar una reflexión en el interior de las cadenas: «Es un código de buena conducta que cada uno puede aplicar», dice un responsable de la televisión. Finalmente, las madres furiosas consideran esta medida «completamente absurda e ineficaz» y declaran «no he esperado el CSA para educar a mis hijos en materia de televisión!»¹¹.

Lejos de mí está el deseo de eludir la responsabilidad de los programadores de las cadenas. La sociedad tiene, sin lugar a dudas, la televisión que se merece. Hay que insistir, para darlas a conocer, algunas afortunadas tentativas del servicio público, sobre todo la *Cinquième*, cadena del saber, de la formación y del empleo. Desde este punto de vista, y para terminar, quería resaltar porque es una iniciativa particularmente interesante que muchos extranjeros envidian, la serie de emisiones de la televisión pública, más precisamente de la *Cinquième*, canal educativo de la formación y del empleo: la serie *Arrêt sur images* programada dos veces por semana, los domingos entre las 12.30 y 13.30 horas, y en la que interviene el periodista Daniel Schneidermann. Como su título indica, el principio de esta emisión es el de volver sobre los acontecimientos de la semana, tal y como han sido «presentados» en las diferentes cadenas de la televisión francesa, incluso internacionales, delante de un pequeño grupo integrado generalmente por un periodis-

ta de la prensa escrita o audiovisual y una personalidad o un investigador.

Volver a ver y detenerse en las imágenes, los sonidos, los montajes, intentar explicar el porqué y el cómo de las diferencias, desvelar lo que esconden las cartas, lo que está fuera del campo visual y fuera de la pantalla, y convertir al telespectador incrédulo, incluso al más crítico, es el objetivo de esta emisión. Además, en cada emisión, se muestra una secuencia rodada en una «clase de educación en los medios» mientras se está trabajando sobre las imágenes de televisión. No está de más decir que nosotros no pensamos que este programa sea la solución a los problemas planteados, pero todo lo que puede conducir a un público cada vez más numeroso a comprender que una imagen, analógica o digital, es siempre una imagen construida por quien la hace y quien la interpreta, contribuye a enriquecer nuestras relaciones con las imágenes, y a hacer de nosotros mismos unos ciudadanos más exigentes respecto a nuestros medios de comunicación¹².

Notas

¹ Revista de la *École Pratique des Hautes Études*, 1966, Centro de las Comunicaciones de Masas. París, Le Seuil, 7.

² La polémica sobre la violencia en la televisión continúa en los Estados Unidos: un estudio americano llevado a cabo durante tres años muestra que las escenas de violencia en la pequeña pantalla, en progresivo aumento durante las horas de gran audiencia, pueden tener una nefasta incidencia sobre los niños, aumentando sobre todo sus comportamientos agresivos, *Le Monde*, 23 de abril de 1998.

³ Los indicativos morales americanos distinguen seis categorías específicas: para las emisiones desde los 2 a los 6 años; para los mayores de 7 a los que se admite un grado débil de violencia; para todos los públicos y los programas que no convienen a los niños debido a su carácter violento, sexual, a su lenguaje grosero o sugestivo; los que no convienen a los menores de 14 años y los menores de 17 años. En Francia, actualmente, solo Canal Plus utiliza 5 categorías de pictogramas diferentes según el nivel de violencia, pero los indicadores morales van a ser adoptados pronto por las otras cadenas.

⁴ DUCLOS, D. (1994): *Le complexe du loup garou, la fascination de la violence dans la culture américaine*, París, *La Découverte*, citado por Thierry Vedel en «Medias et violence: une relation introuvable?», en *Les Cahiers de la Sécurité Intérieure: Médias et violence*. IHESI, 20, 2º trimestre.

⁵ Éste será el tema del dossier preparado por G. Jacquinet en el tercer número (octubre del 2001) de la nueva revista *MédiaMorphoses*, editada por el Instituto Nacional del Audiovisual y el Centro Regional de Documentación Pedagógica de Versailles.

⁶ Para la profundización ver el artículo de PROULX, S. (1995): «Les perspectives d'analyse des médias: des effets aux usages», en *Les Cahiers de la Sécurité Intérieure: Médias et violence*. IHESI, 20, 2º trimestre.

⁷ GONNET, J. (1997): *Education et médias*, París, PUF, ¿Que sais-je? Jacques Gonnet es director del CLEMI, Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information, dependiente del Ministerio de la Educación Nacional, que constituye una de las redes institucionales importantes en este campo. www.clemi.org

⁸ Nordicom, Göteborg University (nordicom@nordicom.gu.se).

⁹ Marie José Mondzain, en *Le Monde*, 8-9-1998)

¹⁰ Los ecos de este debate han sido reproducidos en la carta n° 84, de *l'Association, Médias, Télévision et Téspectateurs*, en septiembre de 1998.

¹¹ Ciertas partes de este texto han sido recuperadas de conferencias anteriores, principalmente la conferencia pronunciada en Tokio, el 23 de noviembre del 2000, a raíz del Simposium sobre la Educación en los medios organizado por el FCT.

Referencias

TISSERON, S. (2000): *Enfants sous influence*, Les écrans ren-

dent: ils les jeunes violents? París, Armand Colin.

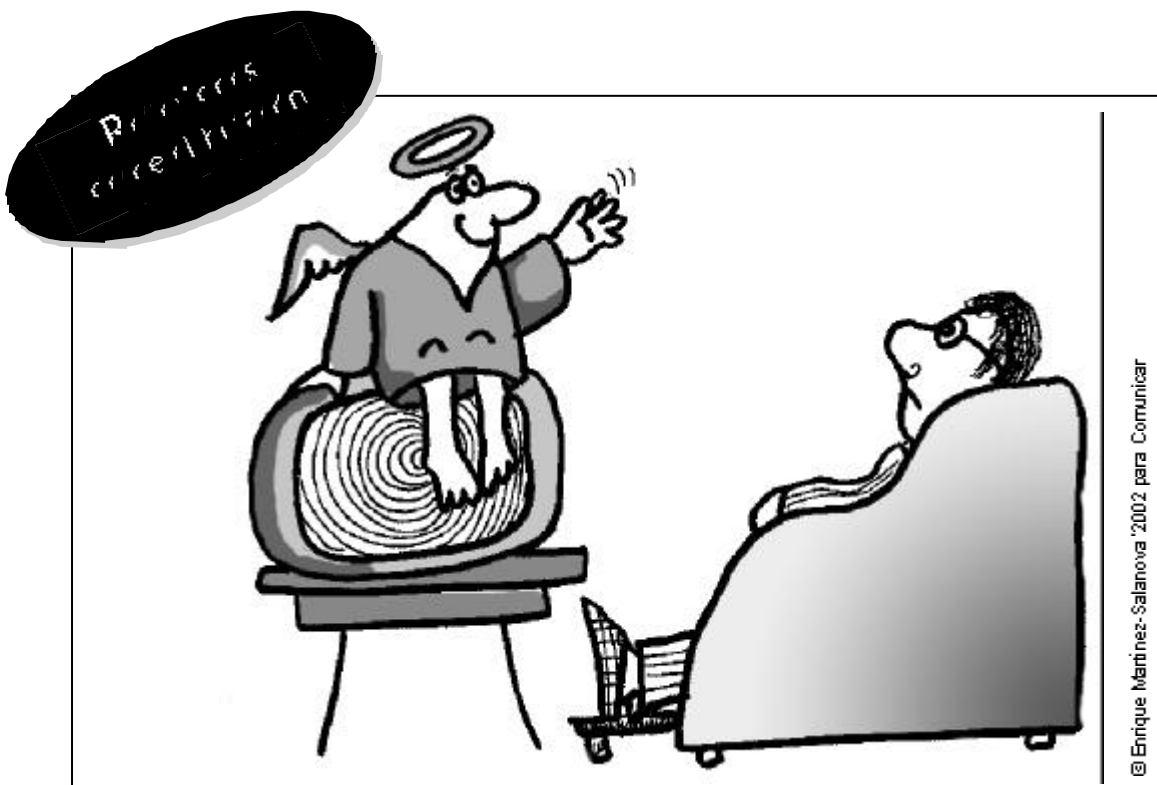
LURÇAT, L. (1981): *L'enfant seul avec Golderak*. París, Syros.

LURÇAT, L. (1984): *Le jeune enfant devant les apparences télévisuelles*. París, Desclée de Brouwer.

LURÇAT, L. (1989): *Violence à la télé: l'enfant fasciné*. París, Syros
CHOMBART DE LAUWE, M.J. y BELLAN, C. (1979): *Enfants de l'image*. París, Payot

JACQUINOT, G. (1995a): «De la nécessité de rénover l'éducation aux médias», en *Communication*, 16, 1; 19-36

JACQUINOT, G. (1995b): «Télévision, terminal cognitif», en *Réseaux*, 74; 11-30. Traducción en inglés en *Reseaux*, *The French Journal of Communication*, 4, 1; 189-208.



Espacio para "homo butaconis"



Tatiana Merlo Flores
Argentina

La acción socializadora de la televisión en una época global

¿Cómo pueden las características individuales inconscientes explicar/condicionar la forma en que los niños ven la televisión? Con esta idea, se exploran diferentes formas de relacionarse con la televisión. Este estudio pretende investigar cómo los niños incorporan una visión del mundo y cómo socializan a partir de lo que ven en la televisión. Buscamos una alternativa metodológica que nos permita el análisis de las emociones y sentimientos de los niños, fundamentalmente en aspectos como la identidad, la agresividad, los miedos y los vínculos familiares.

How can nos-conscious individual characteristics explain/conditionate the way in which children wath television? Through this, different ways of relationships with television are explored. This study aims to explore how children incorporate a vision of the world and how they get socialised from what they see on television. We are looking for an alternative methodology which allows an analysis of children's emotions and feelings. The aim is to explore four aspects esentially: identity, fears, aggressiveness and family links.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

*Televisión, infancia, investigación, socialización, sentimientos de identidad.
Television, childhood, research, socialization, identity feelings.*

En todas las investigaciones internacionales donde se analizan los estereotipos televisivos,

curiosamente los que no aparecen, o los que ocupan los lugares de perdedores, son siempre los mismos: los ancianos, las mujeres, los niños, los indígenas, la gente de color, en suma, las minorías. Y esto también responde a que las semillas seleccionadas sólo se «publicitan» para los que pueden comprar los frutos.

Después de más de veinte años de realizar investigación sobre la relación entre los niños y la televisión, creo que muchas de las divergencias en los resultados de investigaciones no son tales, si el análisis se realiza desde dos grandes perspectivas, que se dan

Tatiana Merlo Flores es presidenta del Instituto de Investigación en Medios de Argentina y profesora de la Universidad de Buenos Aires
(tatianamerloflores@hotmail.com).

simultánea e interrelacionadamente pero que, al mismo tiempo, son diferentes y no hay que confundir.

Existe una relación con el medio televisivo del que nadie que tenga acceso a un televisor puede escapar; tiene que ver con estas semillas «seleccionadas», es el efecto socializador que hace a los valores del consumo, a un estilo de vida, al tipo de relaciones competitivas que lo permiten, al placer que da la obtención de cosas. El acento está puesto claramente en el tener sobre los valores del ser. Se conforma así una subcultura televisiva, un nuevo código de comunicación que nivela, homogeneiza y permite que todos los niños, no importa dónde vivan, ni cuál sea su nivel socio-cultural, puedan compartir una misma experiencia y hablar un mismo lenguaje: el televisivo.

La necesidad de generar modelos de identificación fomenta la capacidad de desarrollarse adecuadamente y lograr identidad. Hoy sucede un fenómeno único en la historia, los jóvenes no sólo son modelos de sí mismos, sino que además se han transformado en modelos para los adultos, como si ser joven fuera un valor en sí mismo, algo que también se puede «adquirir».

De esta manera, en este primer nivel de relación que establecemos con el medio, aceptamos como natural un sentido de la vida, valores, formas de relación, pautas de éxito o fracaso que están implícitas en prácticamente todos los mensajes televisivos, aun en los educativos, ya que por lo general también se usa un lenguaje y ambientación acorde a los niveles socio-culturales medios.

Es así como la globalización ya está instalada, responde a un *status quo*, a una realidad cultural que está estructurada sobre un eje economicista. Es el sol que nos alumbra a todos y que como está allí todos los días, nos resulta muy difícil ser plenamente conscientes de su presencia. Pero hay un segundo nivel de influencia, al que me refería al principio, que responde a las necesidades o carencias profundas tanto de las personas, como de los grupos sociales y que explican las preferencias por determinado tipo de programas y la selección e integración diferenciada que cada uno hace, incluso de la misma programación.

Muchos lo llaman la «resignificación», otros las «mediaciones», pero más importante que el nombre que le pongamos, es entender desde dónde se resignifican los contenidos televisivos y cómo se integran en lo cotidiano y se internalizan colaborando en la conformación de la personalidad social e individual de nuestros niños.

Se aplicó una metodología novedosa ante la necesidad de entender procesos más profundos que difícil-

mente los niños podían expresar verbalmente. Con casi 200 niños de diferentes niveles socioculturales, trabajamos con cuatro dibujos: una persona, un árbol, una casa y la familia haciendo cosas. Se confeccionó una escala con indicadores, seleccionados con un criterio de recurrencia y convergencia, sobre los seis autores más reconocidos que trabajan los dibujos como tests proyectivos psicológicos para diagnóstico clínico. La escala fue testeada en cada dibujo por cuatro psicólogos a fin de validarla, pudiendo así ubicar a los niños en una escala de mayor a menor nivel de agresividad, vínculos familiares, identidad, capacidad de comunicación y temores y miedos, cinco variables que responden a procesos que, por lo general, no son conscientes. Divididos en grupos de seis les pedimos que representaran un noticiero televisivo, el programa sobre el que más conversaban en el curso y una familia de la televisión, todo esto fue filmado. Se realizó un análisis de contenido sobre las mismas temáticas en los programas que los chicos seleccionaron y finalmente, tuvimos una entrevista abierta que se grabó con cada uno de los chicos y se conversó con sus docentes.

En cada grado había algún programa que todos veían y del cual conversaban, a veces eran dos, uno para los varones y otro para las mujeres, este programa es el que elegían los que son líderes del grupo y no es necesariamente el preferido individualmente por cada uno de los integrantes, sin embargo lo veían porque es la *agenda setting*, el tema sobre el cual giran las conversaciones, el agente de socialización grupal.

En los diferentes niveles socioculturales estos programas son absolutamente coincidentes con las problemáticas específicas, y las temáticas seleccionadas para representar, que es una forma de juego y de elaboración de problemáticas, que generalmente tienen relación con procesos específicos que alguno de los niños, en general, el líder tiene.

Así por ejemplo niños de niveles sociales bajos representan con mucha más frecuencia telenovelas. Un grupo hablaba de una mujer que recoge basura en la calle como forma de vida, y expresaban a los ocho años, «porque es marginal» y otro de los niños agregaba «es también sucia». En la representación aparecía una mujer en una silla de ruedas, una escena absolutamente secundaria en la historia, y que se transformaba en principal en la teatralización; supimos después por los docentes que el padre de la niña que actuaba estaba impedido para caminar desde hacía varios años.

Un grupo representaba a la familia Adams: una niña hace de muerta, se metía en un cajón y decía «se murió», en su dibujo de la persona hacía a una mujer

con un cuchillo en la mano que chorreaba sangre. Cuando hablábamos con su docente nos contó que su abuelita había sido asesinada tres meses antes, acuchillada. Un niño quería ser el personaje de un dibujo animado japonés «porque defiende su tierra, y yo quiero defender la tierra», supimos luego que estaban siendo desalojados del barrio donde vivían y que no tenían dinero para comprar su casa.

En las representaciones de la familia, práctica mente la única familia televisiva que los niños elegían con seguridad era la de los Simpson, luego debatían y se confundían en explicaciones tratando de ver cómo son las familias que aparecían en las telenovelas. En el análisis de contenido que se realizó sobre los programas de producción local de mayor *rating* de ese año, comprobábamos que sólo había una familia tradicional que, cuando el estudio terminó, ya se había separado.

El argumento que manifestaban los productores es que la televisión era reflejo de la realidad. Sin embargo, del total de los niños encuestados un 75% vivían con ambos padres y cuando reiteramos una pregunta sobre la aspiración de mayor importancia para el futuro, «tener un hogar feliz», desde hace más de quince años, sigue siendo el valor máspreciado, en todas las edades y niveles socioculturales.

Todas las investigaciones realizadas en Argentina y Latinoamérica confirman que el valor de la familia es central en nuestra cultura. Son muchísimos los ejemplos que muestran cómo los niños seleccionan e integran de la televisión aquellos elementos que les sirven como compensatorios a su problemática. Lo que observamos a un nivel individual sucede también con los grupos sociales. Con diferentes muestras, tanto de jóvenes como de niños, se vio que los que son los mejores alumnos, en los niveles culturales más bajos, son los que más horas de televisión ven y son también los únicos que dicen que la televisión les enseña, aunque curiosamente no vean programas didácticos.

En casi todos los trabajos realizados alrededor del mundo hay concordancia: los niños de niveles más carenciados son los que en general ven más horas la televisión. Lo que están compensando es la falta de estímulos del medio; ellos, más que otros, necesitan la socialización televisiva, lo que resulta interesante y coincidente es el hecho de que dentro del grupo de niños del nivel social más bajo, sean los mejores alumnos los que más horas ven ésta.

Se les pidió, también, que representaran un noticiero televisivo para poder observar de alguna manera, la *agenda setting* de los niños, su visión de la «realidad adulta» presentada por los medios. En la actuación se visualizó un amplio conocimiento del género informativo: hablaban de «pasar a exteriores», «hacer la nota», «ahora vamos a estudios», una niña de 9 años decía «primero te cuento y después te muestro», decía la noticia y después agregaba: «Señor director, puede mostrarnos la escena...», luego hacían la representación.

Sólo niños de escuelas privadas bilingües presentaron noticias del exterior, incluso en algunos casos hablaron en inglés, así por ejemplo, entrevistaron a Clinton, preguntándole: «Señor presidente Clinton, ¿nos puede contar qué es lo que le pasó?», a lo que «Clinton» contestaba: «Lo siento, pero no puedo explicarlo ante las cámaras». Todos se rieron y pasaron a otra noticia.

Resulta muy interesante constatar que son los niños de niveles socioculturales más bajos los que tienen, prioritariamente, como noticia lo que podríamos denominar «problemas sociales». Es así como le hacen una entrevista a un anciano que expresa «no nos

Hoy sucede un fenómeno único en la historia, los jóvenes no sólo son modelos de sí mismos, sino que además se han transformado en modelos para los adultos, como si ser joven fuera un valor en sí mismo, algo que también se puede «adquirir».

alcanza para vivir...», otro grupo habla de los bajos salarios docentes, etc.

Sumadas las noticias policiales, de desastres y accidentes y problemáticas sociales y de justicia, contabilizan un 46% del total de noticias dadas por los niños, todas ellas negativas. Sólo un 2% habla de noticias de acción solidaria.

Cuando se realizó el análisis nos pareció interesante ver si las noticias que tenían que ver con delitos y accidentes tenían una solución. Lamentablemente constatamos que la gran mayoría de los delitos no eran castigados en la percepción que los niños tenían.

Un grupo de niños de 9 años presentó en su noticiero varias noticias de desastres y accidentes; cuando terminaba la representación la niña que estaba en «exteriores» decía: «Y lo peor del caso es que se esca-

paron...», «Se murieron pobrecitos y lo peor es que se fueron...», finalmente agregó «¡...qué mundo cruel...!», ante esta aseveración, el niño que estaba en estudios lo completó: «Es cierto, ¡qué mala es la gente...!».

En otro noticiero de un grupo de niños muy cariñosos, chicos de ocho años armaron su noticiero con «Telefe Noticias»:

- «Un señor se aprovechó de una nena de... (se tientan y paran)».
- «Un señor atropelló y mató a una niña de 7 años».
- «Ayer en Mar del Plata unos señores se pelearon en el muelle y los 2 se ahogaron».
- «Una persona cree ser el hombre araña, trepó a un edificio de 24 pisos y anda suelto por la ciudad por todos los edificios, robó y asesinó a una señora».
- «La semana pasada en Santa Teresita, un señor estaba cruzando la calle, un auto lo partió en pedazos, estaba lleno de policías; paseando una camioneta por allí con los chicos dentro y vieron los pedazos de la persona que estaba en el piso».
- «Noticia de último momento: Le robaron a Mirta Legrand (locutora de televisión) las joyas de mucho valor».
- «Otro tema (silencio): Perdió Superman sus poderes, ¿se acuerdan cuando antes tiraba paredes? Ahora las paredes lo tiran a él».

Una televisión que respete los derechos de los niños a ser escuchados, a crecer con libertad, con modelos adultos, que se adecue a las etapas evolutivas de los niños y jóvenes, será un excelente negocio en lo económico, pero también cumplirá la función social de enseñar, que de hecho ya realiza, pero sin conciencia, con todo lo que la ignorancia trae aparejada.

- «Las vacas no quieren trabajar, por eso los niños no pueden tomar la leche».
- «Los superhéroes hacen huelga».
- «Los maestros hacen huelga porque les pagan 10 dólares por hora».
- «Los superhombres se unen en robos».
- «Un señor mató a su señora y a sus hijos y después se suicidó».
- «Descuartizan a una chica de 14 años».
- «Este informe se termina acá. Hasta la próxima semana».

Es lógico pensar, a partir de este análisis, que la visión del mundo que los niños tienen, a través de su propia *agenda setting*, no es muy alentadora; podría incluso aventurarnos a decir que es bastante aterradora y con una gran dosis de desaliento. Cabe reflexionar cómo hacemos coincidir esto con el derecho de los niños a ser informados...

No hay ninguna noticia que esté dirigida a los niños o que se refiera a ellos positivamente, salvo donde se representan a sí mismos (un viaje de egresados). Y si vamos a los noticieros reales, veremos que ésta es una constante que se confirma.

Los chicos con características agresivas son los que seleccionan prioritariamente los elementos de violencia de los programas televisivos. No es que se transformen en violentos porque ven televisión, sino que seleccionan lo violento porque ellos tienen una carga de agresividad y la televisión la naturaliza, la potencia, les enseña diferentes formas de ejercerla.

La violencia que presenta la televisión es un producto que se vende. La pregunta que debemos hacernos es ¿por qué nuestros niños consumen violencia, haciendo de ésta un excelente negocio? ¿Qué vamos a considerar violencia? En la mayoría de los estudios, especialmente norteamericanos, se la mide por muertes, sangre, golpes y la última sofisticación es saber si

tiene o no castigo o si se le agregan bromas, como formas de enmascarar la violencia.

Estas son manifestaciones explícitas de violencia, son también las que han empezado a aparecer entre los niños y jóvenes de todo el mundo y que llevan a tantas discusiones; pero esto es simplemente la fiebre, el síntoma de una enfermedad mucho más seria y que no se va a curar si sólo nos quedamos contemplando la erupción y pensamos que es sólo eso.

Hay un sistema que sostiene y alimenta este mundo de violencia mostrando sistemáticamente, como único objetivo de la vida, un mundo de cosas maravillosas sin las cuales no se puede existir. Y lo más triste es que, para la mayoría, no hay medios institucionalizados para lograr estos objetivos.

Cuanto mayor es la distancia entre los modelos de vida que los medios presentan y la realidad posible de la mayoría, crece en forma proporcional la frustración, madre de la violencia. Éstos son los chicos que después seleccionan e integran del mismo medio tele-

visivo nuevas formas de explicitarla. Los resultados de las escalas aplicadas nos muestran una población infantil y adolescente donde, contrariamente a lo que maneja el imaginario social, los niños no tienen tanta agresividad como rasgo estructural de personalidad, sino que prima el temor y el miedo. Es decir que son muchos los niños y jóvenes de nuestra sociedad que tienen altos niveles de miedo ante el mundo. ¿En qué se puede transformar a corto y mediano plazo?

Paradójicamente los adolescentes terminan transformándose en una población de riesgo generadora de violencia social.

La televisión es el agente de socialización que ha reemplazado en muchos casos a la escuela y a la familia. El rol que cumple es de vital importancia, en especial cuando nos referimos a las poblaciones más carenciadas y esto se ha comprobado sistemáticamente en diversas investigaciones en todo el mundo.

Los niños carenciados, más que otros, le otorgan al medio la función social de enseñar; no se trata de una función didáctica sino de aquella socialización inadvertida que se da a través del entretenimiento, especialmente del relato y de la narración.

Argentina es quizá el prototipo, el ejemplo, de una sociedad donde la globalización mediática está absolutamente instalada, el 98% de los hogares tienen televisión, hay un 73% de penetración por cable, ocupamos el tercer lugar en el mundo, después de Estados Unidos y Canadá, cada señal tiene alrededor de 70 canales, por esto es que los resultados de las investi-

gaciones realizadas revisten una importancia vital. En otras investigaciones que se realizó conjuntamente con la Universidad de Massachussets (sobre una muestra de 1.000 jóvenes y 1.000 niños), vimos que, si bien los jóvenes conocen absolutamente todos los canales de cable, en el momento de elegir su programa preferido los diez primeros son de producción local, salvo los Simpson que ocupa el sexto lugar en las preferencias.

Esto parecería indicar la hipótesis de que, frente a la globalización, surge como contrapartida la acentuación de lo local, de lo cultural propio, como una necesidad de raíces, de identidad, de diferenciación, que debe ser tomada en cuenta en el momento de pensar programas para niños. Este hecho es fundamental para trabajar sobre él, investigadores y productores mancomunados en una misma tarea escuchan las necesidades reales de los niños y jóvenes y de sus padres y desde esa escucha buscan la manera más óptima de responder a ellas desde el conocimiento que da la investigación que permite una acción con objetivos concretos a la producción y así reunir el objetivo social con el objetivo económico.

Una televisión que respete los derechos de los niños a ser escuchados, a crecer con libertad, con modelos adultos, que se adecue a las etapas evolutivas de los niños y jóvenes será un excelente negocio en lo económico pero también cumplirá la función social de enseñar, que de hecho ya realiza, pero sin conciencia, con todo lo que la ignorancia trae aparejada.



Alejandro Jaramillo Hoyos
Colombia

Pistas para redactar una agenda de investigación en medios de comunicación

El presente texto pretende aportar algunos puntos de reflexión importantes para abordar la investigación en y con los medios en el mundo actual. Se plantea que la investigación debe centrarse en el estudio del sujeto y de los procesos de cambio social y cómo dentro de esos procesos, los medios son un vehículo de sentido y una de las instituciones socializadoras más influyentes.

This text is intended to give some important subjects in the approach to the research with and in the media. The author outlines that the research should be centered in the study of the subject and in the social change process. Inside of this process, the media are a mean of transmission of the sense; they are one of the social institutions with a great responsibility in the construction of the society.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Cambio social, crisis de sentido, agenda total, convergencia de medios, ecología de los medios de comunicación.

Social change, crisis of sense, global agenda, media convergence, media ecology.

Los productos de los medios de comunicación son el lugar actual de la construcción de las identidades y de lo cultural.

Desde su llegada a los ámbitos privados de la humanidad, comenzaron a cumplir la función de representación, la función del mito, se erigieron como instancias mediadoras. El lenguaje, que ha sido el nexo constante entre la sociedad y la construcción del hecho humano, es el vehículo que posibilita el cumplimiento de su función. Dentro de la línea que va de lo instrumental a lo mítico, los medios de comunicación generan diferentes representaciones y recreaciones de la realidad.

De esta cualidad para influir en la representación se derivan múltiples condicionamientos que convier-

Alejandro Jaramillo Hoyos es profesor adscrito de la Universidad Nacional de Colombia en el Instituto de Estudios en Comunicación (IECO) de Bogotá y coordinador del proyector virtual «A-prender TV» de Colombia.

ten a investigadores y realizadores de medios en una *elite del alma*: expertos que poseen un entendimiento totalizante de la manera cómo se construye y simboliza la identidad.

1. Más que problemas, retos a la investigación

El encargo social de la investigación sobre y con los medios de comunicación consiste en la búsqueda y construcción de nuevas formas de aprovechamiento de los diferentes contextos para la sociedad, de modo que las personas se acerquen a su nueva realidad altamente mediatizada, sin dejar de ser personas.

En esta medida, la investigación no puede ni debe centrar su objeto exclusivamente en los medios, o en las diferentes aplicaciones de los mismos, como el análisis crítico o el uso educativo. El problema central es el descubrimiento de las vías de integración de los medios con otras instituciones mediadoras, como el contexto sociocultural y el contexto escolarizado.

La búsqueda de tal integración genera diferentes niveles, métodos y líneas de investigación, y exige la creación de colectivos de trabajo multidisciplinarios: la constitución de redes y entornos de cooperación que permitan plantear y responder preguntas, desde lo local y lo global, sobre los tres contextos de socialización.

La tendencia globalizante de esta «sociedad de la información» tiende a olvidar la multiculturalidad y las especificidades étnicas. Frente a esto, la investigación tendrá la tarea de integrar en el discurso comunicativo la historia y los trabajos de construcción de sentido de las comunidades. El concepto de comunidad nos lleva a la necesidad de mecanismos de socialización y construcción de lo cultural, que hagan posible la participación de las personas en proyectos de vida colectivos.

Berger y Luckmann¹ describen nuestra época como un cúmulo de sociedades que han perdido el sentido de sus vidas. Las instituciones sociales tradicionales no cumplen su papel, y la circulación de información es una red que atrapa a los actores sociales de tal manera que, si no poseen una estructura sólida, un proyecto de vida definido, viven un vacío existencial. Proponen la categoría de «institución intermedia», que ligue a individuos y comunidades con la sociedad macro, que dé un sentido de pertenencia y se instale sin coerción como una «instancia mediadora» válida.

Los conflictos armados y las fragmentaciones sociales se dan con mayor frecuencia en países con procesos deficientes de socialización; conformados por ciudadanos cuya vida transcurre sin posibilidades de desarrollar potencialidades individuales, y donde no

se encuentra un sentido a la existencia. El encargo para la investigación y realización de los medios no es la solución directa de los problemas, pero sí la búsqueda de la construcción de sentido en los colectivos humanos.

2. Del reto a nuevas preguntas

El paradigma que rige la sociedad actual es el del saber, la información es el nuevo capital y el computador es su símbolo. Esta nueva herramienta se ha desarrollado como instrumento de comunicación y de posible convergencia de todos los medios que lo antecedían en la historia. Los multimedia y la interactividad están en la base de las preguntas que dan inicio a cualquier investigación actual, sobre todo, porque al lado de estas herramientas coexiste la «brecha digital». Son muchísimos más los seres humanos que aún no conocen el teléfono que aquéllos que tienen acceso a Internet.

La «revolución de la información» amenaza con profundizar las diferencias entre los seres humanos a niveles mucho más dramáticos que su antecesora: la Revolución Industrial.

En medio de esta situación desigual se presentan e imponen nuevos lenguajes que renuevan las estructuras semióticas y los diferentes formatos mediáticos acostumbran a la audiencia a descifrar la realidad por géneros.

La publicidad, por ejemplo, enseña a representar las propias historias en imágenes estereotipadas².

La globalización y los nuevos soportes implican nuevos papeles sociales para cada individuo y exigen la presencia de nuevas herramientas en la construcción de sentido.

La conciencia de esta necesidad lleva a la preocupación actual por el carácter *público* de los medios y por su *calidad*, en una dinámica polarizada entre el deber y la responsabilidad del emisor frente a su deseo de poder como productor de la industria cultural.

La televisión pública interpela, se dirige al ciudadano más que al consumidor; su objetivo es contribuir a la construcción del espacio público en cuanto escenario de comunicación y diálogo entre los diversos actores sociales y las diferentes comunidades culturales³.

En televisión, la calidad responde a una concepción multidimensional de la competitividad: profesionalidad, innovación y relevancia social de su producción⁴.

La audiencia es receptora y perceptora, y se ve abocada a sentir, pensar, representar, identificarse y actuar dentro de un campo donde los medios son el

lugar de donde se obtienen respuestas más inmediatas y asimilables a sus preguntas existenciales.

Erwing Goffman⁵ planteaba que las interacciones humanas están condicionadas por un orden compartido que fija las pautas de reacción y las respuestas a determinados hechos; los medios de comunicación son parte de este orden de interacción por las identificaciones que las personas realizamos con ellos.

Según lo expuesto, las preguntas que dan inicio a la investigación actual en medios pueden ser formuladas así:

- ¿De qué manera investigar la construcción y las gramáticas de los diferentes mensajes y formatos de los medios?
- ¿Qué son los medios de servicio público y cómo se determina su calidad?
- ¿Cómo lograr ofrecer medios de servicio público que ayuden a la construcción de sentido?
- ¿Cómo garantizar una investigación que tenga en cuenta la pluralidad y las especificidades culturales dentro de un mundo inmediato con un flujo vertiginoso de información?
- ¿Cómo desarrollar productos cuyas respuestas a las preguntas existenciales se inserten dentro de un marco de socialización global y contribuyan al cambio social?

En la búsqueda de respuestas para estos interrogantes aparece una dificultad adicional:

Los medios masivos no tienen, por sí mismos, una responsabilidad pública o social ni un compromiso con la calidad. Esa responsabilidad se la hemos asignado ciertos profesionales preocupados por ofrecer una presencia activa de los medios en los procesos de creación de sociedades de sentido. No obstante, siendo la instancia que más respuestas ofrece a la existencia de las personas, los medios son los menos permeables a las posiciones críticas.

Esto hace que la acción para su posicionamiento como *instituciones intermedias* genere niveles, líneas y metodologías diversas que se deben integrar.

3. Un juego de niveles

La investigación en medios se operacionaliza en campos diversos; dentro de los muchos existentes, hay cuatro que me parecen especialmente relevantes:

- Los estudios de audiencias y de procesos de recepción.

- Los estudios sobre la construcción de los lenguajes mediáticos.

- Los estudios basados en la utilización de los medios como herramientas de investigación social.

- Los estudios centrados en la imagen de los diferentes actores sociales en los medios.

4. Antes de los métodos, los «lineamientos»

En cada uno de estos niveles, es fundamental definir unas líneas que ayuden a poner límites y metas en un campo de investigación tan extenso como el que se presenta frente a nuestra mirada.

Las líneas o ejes temáticos, para abordar la búsqueda de nuestras respuestas, son:

- Los medios como vehículos de las representaciones sociales, su integración dentro de los procesos de socialización.
- Estudios de audiencias, de recepción y de construcción de imaginarios desde los medios.
- La construcción de los lenguajes y las gramáticas de los medios.
- La investigación documental sobre experiencias en comunicación para el cambio social.
- Los lenguajes multimedia, la interactividad y la convergencia de medios.
- La representación de los actores sociales en el escenario mediático.

Uno de los principales obstáculos para el logro de proyectos de investigación y creación de tal naturaleza es la inexistencia de comunidades académicas organizadas que concilien los valores de los medios con los desarrollos de la educación y con los proyectos de vida comunitarios.

- La información sobre los hechos de actualidad: ¿verdad o verosimilitud?

Para el abordaje metodológico de estas líneas, es fundamental el aporte de los Estudios Culturales, la teoría de las «representaciones sociales» y las «metodologías participativas».

5. ¿Existe la objetividad?

Hasta aquí se ha planteado un panorama complejo, lleno de interacciones y de matices, y consideramos que la investigación en comunicación se asienta sobre terrenos farragosos; y se debe considerar como

el estudio de una red de significaciones y flujos de sentido.

Estamos observando y pretendiendo interpretar y analizar un triple juego de espejos.

La sociedad se ve y se escucha a sí misma a través de los medios. Los productores construyen realidades sobre los imaginarios de la sociedad, y los productos que tienen alta consonancia con los deseos e imaginarios de ésta última, tienen mayor aceptación. Los investigadores pretendemos mirar ambas instancias y analizarlas. Esa mirada es un espejo más, un lado del prisma de un calidoscopio que refleja y reproduce figuras nuevas a cada vuelta.

Esas figuras nuevas constituirán un metalenguaje, una arqueología sobre el medio, sobre sus mensajes y sus contenidos, que tiene la función de explicar la nueva realidad. Pero somos observadores que estamos dentro y por esto nuestros resultados serán otro contenido, que debe demostrar su valor como «realidad» y como «expresión de la realidad». A cada nuevo giro, una nueva imagen y una nueva interpretación que guiará el próximo giro.

La investigación debe, entonces, estar guiada por la convicción de que no somos ni observadores ni ob-

El estudio del contexto de los medios implica la introducción de metodologías de corte cualitativo, como la «etnografía, la historia de vida y la observación participante», estos enfoques explotan la capacidad de los medios para representar la historia más cercana a las personas y ayudan a ver esa historia como un fenómeno en el cual cada quien participa.

Lo que la audiencia asume de los medios es una negociación entre sus esquemas y sentidos culturales con las representaciones que ofrecen los diferentes mensajes y discursos⁶.

En cuanto a la representación en sí, el lenguaje de los medios no se puede definir sólo en términos lingüísticos, tiene también un uso social, al ser un sistema de imaginarios que permite asociar y establecer relaciones entre objetos. Dentro de este campo, se tiene la posibilidad de poner el acento de la investigación sobre aquello que la mente crea, en las condiciones de la interacción y no en una supuesta realidad objetiva. La objetividad no debe medirse con respecto al mundo material sino a los discursos que las mentes generan sobre este mundo.

Para Amparo Moreno⁷, hay una manera de estudiar y mostrar la historia de los medios de comunicación que parte de la reconstrucción de las historias de vida individuales de actores sociales que no son los habituales protagonistas de la historia oficial. El actor habitual, el protagonista de la historia ha sido el arquetipo viril. En la representación de la historia tradicional, los otros protagonistas, quienes se mueven por escenarios diferentes al mercado, el tribunal o el campo de batalla están relegados a la posición de padecer la historia, no de hacerla. Los medios tienen un enfoque más amplio de los seres humanos, por ello, pueden ser un buen campo para reconstruir la historia privada.

Estamos ante el problema de leer, percibir, cuáles son los estereotipos y arquetipos que se imponen a través de los medios y nuestra tarea será *desimbricar* las estructuras retóricas para construir un uso creativo de los medios de comunicación dentro de los procesos de cambio.

El cambio social se puede impulsar desde la comunicación si se promueve una investigación participativa que permita a las comunidades esclarecer el significado de sus propias vidas y lo que significan como conglomerados para cada uno de sus miembros.

Con el desarrollo de las redes y tecnologías de omunicación, se hace patente la obligación de construir una comunicación multicéntrica, que no dependa del poder del emisor; dentro de la aldea global existe un proceso de neo-tribalización que tiene como ejemplo el resurgimiento de los nacionalismos.

jetos en observación, sino que ocupamos estos lugares de manera alternativa.

6. Lo que hay que estudiar y hacer

En los Estudios Culturales se encuentra una nueva fuente invaluable de estrategias para examinar la presencia de los medios de comunicación en la sociedad como un fenómeno que tiene que ver con la identidad cultural. Se combina el análisis textual que define «estereotipos, escenarios y acciones», y evidencia la intencionalidad del discurso mediático con el análisis del contexto, apuntando a construir una imagen de la realidad comunicativa que abarca tanto los discursos de los medios como las prácticas sociales que los rodean.

Así, la investigación en los medios y con los medios abonará el terreno para la búsqueda de sentido y para la toma de decisiones sobre el bienestar común.

Los medios de comunicación son el lenguaje privilegiado que tenemos cerca para evocar el pasado individual y colectivo, para dar voz a los protagonistas que la historia oficial ha silenciado. Son el «coro», el hilo de la trama, el lazo de lo humano con los designios de la divinidad.

Dentro de lo referente a la construcción y diseño de los medios, la investigación debe estar encaminada a la búsqueda de lenguajes que vuelvan a brindarles a la sociedad la capacidad de sorprenderse y posibiliten la identificación con los semejantes, el ponerse en los zapatos del otro o de la otra.

Estas capacidades en la construcción de identidad y de sociedad no pueden brindarse con unos medios que funcionan desligados de las instituciones de socialización; se debe tender a unir la información con la formación.

Uno de los principales obstáculos para el logro de proyectos de investigación y creación de tal naturaleza es la inexistencia de comunidades académicas organizadas que concilien los valores de los medios con los desarrollos de la educación y con los proyectos de vida comunitarios.

Como afirma Fabio Tropea⁸, en el mundo actual se dispone, cada vez más, de antenas y menos de raíces; la función de la investigación en medios de comunicación es hacer que las antenas, constructoras de la representación social sobre el mundo interconectado, guarden en su esencia algo del carácter de raíz, que tengan un cable a tierra.

Con el desarrollo de las redes y tecnologías de comunicación, se hace patente la obligación de construir una comunicación multicéntrica, que no dependa del poder del emisor; dentro de la aldea global existe un proceso de neo-tribalización que tiene como ejemplo el resurgimiento de los nacionalismos. El mundo requiere de mecanismos que permitan experimentar y representar lo local y lo diverso dentro de la tendencia comunicativa homogenizadora.

7. El futuro de la investigación

Las identidades de cada época se han construido a través de los medios, desde la carretera y el tambor hasta las autopistas de la información. Con la inminente masificación del uso de Internet y de los multimedia, es predecible que los elementos para la construcción de identidad dependan, en el futuro cercano de la convergencia digital de soportes, géneros y formatos.

Los multimedia no son sólo un soporte tecnológico o lingüístico sino un soporte cognitivo, un molde que dirige el tipo de relaciones humano-máquina que experimentaremos en el futuro. Esto lleva a pensar en una ecología de los medios de comunicación, considerando parte del ambiente, dueños de una influencia decisiva para la humanidad.

La hipertextualidad y la hipermediación predicen cambios de lenguaje, cambios en los modos de representar la realidad; por tanto, la investigación en medios de comunicación, con todas sus vertientes, debe prepararse para la integración de nuevas estrategias a su quehacer. Tiene el encargo de preparar la lectura y el análisis crítico del nuevo entorno mediático.

Dentro de los géneros existe también una convergencia, jalonada por el éxito de fórmulas como la tele-novela, que dejan ver la importancia de la ficción para los procesos de identificación. Hay una fusión de géneros y lenguajes, y una hibridación que crea nuevos productos.

Los informativos dramatizan la información sobre la actualidad, la vuelven ficción, y, como todo buen melodrama, tienen un final feliz. Los documentales ponen la realidad en escena y cuentan con nuevas fórmulas la representación del hecho histórico.

Asistimos al éxito del *talk show* y del *reality show*, como fusión de formatos y géneros. Si la realidad se comprende por géneros, cada vez es más compleja la comprensión y cada vez hay más elementos en la representación social.

Con todos estos elementos, se pueden asentar la trama y la urdimbre que ayuden a la comprensión del tejido de representaciones que constituyen nuestras sociedades actuales.

El examen de los estereotipos, lenguajes y símbolos de los medios; su utilización como herramientas para el análisis o como espejo para que la sociedad se vea a sí misma; la construcción de metarrelatos sobre los mismos medios, o la determinación de su función y uso sociales, deben llevar a la construcción de sociedades más libres y autónomas, más dueñas de su futuro.

La investigación en medios no puede estar divorciada de las investigaciones sociales ni de la investigación educativa. Debe construir una *agenda total* que incluya elementos de los diferentes pilares sobre los cuales se genera la humanidad actual y sobre los que vivirá la humanidad futura.

Notas

¹ BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1997): *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido: la orientación del hombre moderno*. Barcelona, Paidós.

² PÉREZ TORNERO, J. y OTROS (1992): *La seducción de la opulencia*. Barcelona, Paidós.

³ MARTÍN-BARBERO, J.; REY, G. y RINCÓN, O. (2000): «Televisión pública, cultural, de calidad», en *Gaceta*, 47, mayo/diciembre de 2000. Bogotá, Ministerio de Cultura.

⁴ Ibid.

⁵ GOFFMAN, E. (1991): *Los hombres y sus momentos*. Barcelona, Paidós.

⁶ GARCÍA-CANCLINI, N. (1988): *Cultura transnacional y culturas populares. Bases teórico-metodológicas para la investigación*. Lima, IPAL.

⁷ MORENO, A. (1991): *Pensar la historia a ras de piel*. Barcelona, Tempestad.

⁸ Comunicación personal (1998). Fabio Tropea es catedrático del Departamento de Periodismo y Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona.



Ferrán Casas, Cristina Figuer, Mónica González y Carles Alsinet
Girona y Lleida

¿Qué coincidencias y discrepancias tienen los jóvenes y sus padres ante los medios?

Se presentan los resultados de una investigación desarrollada mediante la administración de un cuestionario sobre usos y evaluaciones que hacen chicos y chicas de diversos medios audiovisuales (televisión, ordenador, consola, CD-Roms educativos, Internet y juegos para ordenador y para consola). Los resultados nos muestran cómo los progenitores sobreestiman sistemáticamente las informaciones que sus hijos e hijas tienen acerca de cualquier medio audiovisual. En términos generales, los videojuegos son el medio con más concordancias negativas, el ordenador el que tiene más concordancias positivas y la televisión el que acumula más discrepancias entre generaciones.

The results presented in this paper are from a research using a questionnaire about activities and evaluations of boys and girls in relation to different audio-visual media (television, computer, videoconsole, educative CD-Roms, Internet and computer and console games). Results show us that children information about any audio-visual media is systematically overestimated by parents. Generally, the media with more negative concordances is video-games, the one with more positive concordances is the computer and the one with more discrepancies between generations is TV.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

*Adolescentes, medios audiovisuales, satisfacción, evaluaciones y percepciones.
Adolescents, audio-visual media, satisfaction, evaluation and perceptions.*

Sabemos que los adolescentes no siempre interpretan sus experiencias sociales desde la misma

perspectiva que los adultos, ni las evalúan teniendo como referencia los mismos valores. Es ancestral la constatación de que una norma puede ser entendida por unos adultos como prevención ante la exposición a riesgos excesivamente elevados, mientras que para unos adolescentes es entendida como limitaciones adultas a la libertad de experimentar sus potencialidades y límites.

Estas distintas visiones generacionales rara vez se han estudiado desde una posición externa. A menudo el investigador toma partido por el grupo adulto y recoge los datos con prejuicios ya elaborados sobre las

Ferrán Casas, Cristina Figuer y Mónica González son miembros del Institut de Recerca sobre Qualitat de Vida de la Universitat de Girona.
Carles Alsinet es profesor de la Universidad de Lleida.

distintas ideas y comportamientos de los más jóvenes, que son los que se apartan de lo establecido.

Sin embargo, en las últimas décadas muchos autores han intentado analizar las culturas juveniles e incluso han realizado hipótesis del nacimiento de culturas infantiles en torno a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Y ello se ha hecho en muchas ocasiones con profunda conciencia de lo que implica el concepto de cultura, como conjunto de valores, imágenes, ideas y prácticas sociales diferenciable del construido por otros grupos sociales.

El primer autor de la investigación que aquí se presenta exploró anteriormente las diferentes percepciones y evaluaciones de adultos y adolescentes en torno a una de las nuevas tecnologías audiovisuales, los videojuegos (Casas, 1998b; 2000a; 2000b). Ello condujo de una forma casi ineludible a hacerse preguntas sobre posibles consecuencias en las relaciones interpersonales de algunas importantes discrepancias que se dan dentro de un mismo hogar, es decir, entre padres e hijos, sobre todo respecto de las tecnologías de uso más cotidiano.

De dichas preguntas derivó el interés de utilizar la metodología aquí aplicada: recoger datos, con sendos cuestionarios, que pudieran analizarse apareando las respuestas dadas por los progenitores y por sus propios hijos e hijas.

1. Método

Nuestra muestra fue tomada en cinco ciudades diferentes de tamaño medio de Cataluña (España): Girona, Salt, Lleida, Sant Cugat y Rubí. En cada una de las ciudades seleccionamos aquellas escuelas de clase media, cuya población de estudiantes podía considerarse representativa de las características de la mayoría de las familias de la ciudad. En cada una de ellas, administramos un cuestionario en el contexto del aula a todos los alumnos que cursaban la educación secundaria obligatoria.

Las ciudades de nuestra muestra tenían entre 20.000 y 150.000 habitantes. Dos de ellas, Rubí y Sant Cugat, son satélites de la gran ciudad, Barcelona, y parte de su población trabaja en esta gran ciudad. No obstante, son ciudades completamente diferentes: una puede considerarse totalmente como una ciudad de trabajadores (Rubí), mientras que la otra lo es de gente rica (Sant Cugat); de hecho, constituyen las ciudades con menor y mayor nivel socioeconómico de nuestra muestra. Girona es la capital de la provincia a la que pertenece la Costa Brava, una área turística muy popular, con una economía muy activa. Relacionado con esto, la ciudad tiene un nivel medio de in-

gresos elevado con referencia a los estándares catalanes. Lleida es la capital de provincia que está en la parte más interior de la región, rodeada de municipios rurales, y con una media de ingresos por familia que se sitúa en la media catalana. Finalmente, Salt es una ciudad satélite de Girona con un nivel socio-económico bastante por debajo de la media catalana.

Nuestro cuestionario para niños/as incluye preguntas cerradas, dirigidas a explorar sistemáticamente diferentes actividades, percepciones y evaluaciones con relación a tres instrumentos audiovisuales (televisión, ordenador y consola) y con algunas de sus facilidades (CD-Roms educativos, Internet y juegos). Hemos recabado también información sobre cómo sus actividades con estos medios están presentes en sus conversaciones con los progenitores, los hermanos/as, los amigos/as de igual edad, los profesores/as y las otras personas. Se han obtenido respuestas de 1.634 estudiantes, 794 chicos (48,5%) y 842 chicas (51,5%). Los resultados generales obtenidos de esta muestra han sido ya presentados por Casas, Alsinet y otros (2000) y por Casas y otros (2000).

El cuestionario para progenitores incluye preguntas cerradas, muy similares a las del cuestionario para niños/as, a fin de poder comparar las respuestas. Preguntamos a los progenitores sobre su interés actual por las tecnologías de la información, la información de la que disponen sobre los medios audiovisuales mencionados, sus percepciones sobre el grado de interés y de información que tienen sus hijos/as, y sobre el grado de satisfacción que creen que tienen sus hijos/as con las conversaciones sobre los medios con diferentes personas.

Obtuvimos respuestas de 638 de sus progenitores (39% de los niños/as) al cuestionario, que les fue entregado en un sobre cerrado, y que normalmente contestaron en casa. Las personas que contestaron fueron 307 madres (48,1% de los progenitores), 111 padres (17,4%) y en 220 familias, ambos progenitores contestaron conjuntamente (34,5%).

Disponíamos de dos versiones para cada uno de los cuestionarios, cada una de las cuales ha sido igualmente puesta a prueba a través de estudios piloto, una en catalán y la otra en castellano. Todas las personas encuestadas tuvieron la oportunidad de escoger la versión con la cual se sentían más cómodos.

En primer lugar, contactamos con escuelas seleccionadas previamente (tanto con el director/a como con la asociación de padres), con el fin de pedir permiso para administrar el cuestionario a los niños/as de forma grupal, en el contexto del aula. Durante la sesión, estaban presentes el profesor habitual y uno o

dos investigadores. Se pidió a los niños/as su cooperación y fueron informados de que los datos serían tratados de forma confidencial.

2. Comparación de las respuestas medias de progenitores y niños/as

Al comparar las respuestas de los chicos/as y las de sus propios progenitores a los mismos ítems, hemos podido observar que muchas son casi idénticas, mientras que en ocasiones nos encontramos con respuestas claramente discrepantes. Ya hemos destacado este fenómeno en una investigación previa sobre videojuegos (Casas, 1998a) y a nuestro entender estos resultados refuerzan la idea de la existencia de culturas infantiles autónomas de las culturas de los adultos en relación con determinados aspectos de los medios audiovisuales.

Cuando comparamos las respuestas de niños/as y progenitores sobre cuán interesados están personalmente en la actualidad o cuán bien informados se consideran acerca de diferentes medios audiovisuales, observamos que los niños/as siempre puntúan de manera significativamente más elevada que los progenitores, exceptuando en los CD-Rom educativos.

Cuando comparamos los auto-informes de los niños/as sobre cuán bien informados están en la actualidad en cada uno de los medios audiovisuales, con la percepción parental sobre cuán bien informado está el niño/a, vemos que la puntuación media de la percepción de padres y madres es más elevada para dos de los medios, la televisión e Internet, mientras que los niños/as puntúan de forma más elevada en los otros medios. Todas las diferencias entre las medias de las respuestas de progenitores y niños/as son significativas, a excepción de la televisión.

Cuando comparamos los autoinformes de los niños/as sobre cuán interesados están en la actualidad por cada uno de los medios audiovisuales, con la percepción parental de cuán interesado está el niño/a, vemos que las percepciones de los progenitores, como

media, son más elevadas para la televisión, Internet y las consolas, mientras que los niños/as puntúan de forma más elevada todos los otros medios audiovisuales. Tres de las diferencias entre las medias no alcanzan la significación: en el caso de Internet, de las consolas y de los juegos de ordenador.

Las percepciones de los progenitores sobre el interés futuro de sus hijos/as en relación a diferentes medios audiovisuales son siempre más elevadas, como media, que los autoinformes de los propios niños/as sobre su interés futuro por los mismos medios, exceptuando dos casos: la televisión y las consolas. Las diferencias no alcanzan la significación únicamente en dos casos: la televisión y los juegos de ordenador.

Cuando comparamos las respuestas sobre la influencia del niño/a en la decisión de tener diferentes medios audiovisuales en el hogar, los progenitores expresan siempre una influencia mayor que los propios niños/as, con la excepción de la televisión. Todas las diferencias entre las respuestas medias de progenitores e hijos/as son significativas, a excepción de aquellas que se refieren a juegos (tanto para ordenador como para consola).

Los progenitores acostumbran a dar puntuaciones medias más bajas que los niños/as en relación a lo que los niños/as aprenden cuando miran o interactúan con diferentes medios audiovisuales, a excepción del uso del ordenador o la utilización de juegos para ordenador. Las respuestas de progenitores y niños/as difieren significativamente en todos los casos, con la excepción de Internet y de los juegos de ordenador. Algo muy similar pasa cuando comparamos las respuestas que se refieren a la utilización adecuada del tiempo, puntuando los progenitores más bajo, con la excepción del uso del ordenador o de CD-Rom educativos. Una vez más, las respuestas de progenitores y niños/as difieren significativamente en todos los casos, con la excepción de las respuestas relacionadas con Internet.

Los niños/as evalúan la mayoría de los medios audiovisuales como más útiles que sus propios progeni-

MEDIAS		TV	Ordenador	Internet	CD-Roms	Videoconsola	Videojuegos para ordenador
Información de los chicos/as	Chico	3,56	3,55	3,19	2,66	3,44	3,52
	Chica	3,53	3,20	2,98	2,74	2,49	2,61
	Total	3,55	3,37	3,08	2,70	2,96	3,06
Información de los progenitores	Chico	3,36	3,15	2,54	3,09	2,08	2,19
	Chica	3,27	3,05	2,47	3,06	1,83	2,01
	Total	3,31	3,09	2,5	3,07	1,94	2,08
Atribución de los progenitores de la información del chico/a	Chico	3,57	3,78	3,11	3,39	3,65	3,66
	Chica	3,56	3,66	2,85	3,37	2,72	2,82
	Total	3,57	3,71	2,95	3,38	3,11	3,17

Información de los chicos/as, información y atribución de los progenitores de la información de los chicos/as sobre los medios audiovisuales, por sexo.

tores, exceptuando los ordenadores y los CD-Rom educativos, que son más valorados por éstos. Las diferencias entre las medias de las respuestas de progenitores y niños/as son siempre significativas, con la excepción de los ordenadores y los CD-Rom educativos.

Preguntamos a los niños/as en qué medida les gustaba hablar con el padre sobre diferentes actividades que realizaban con los medios audiovisuales, y a los progenitores si creían que al niño/a le gustaba hablar con el padre sobre las actividades que realizaba con cada uno de los medios. Los progenitores puntuaban de forma más elevada, como media, el grado en que al niño/a le gustaba hablar con el padre sobre ordenadores, Internet y CD-Rom educativos, mientras que los niños/as, como media, puntuaban más el grado en que les gustaba hablar con el padre sobre la televisión y los juegos (tanto para ordenador como para consola). Las respuestas diferían significativamente para todos los medios, exceptuando Internet y los juegos de ordenador.

Hemos comparado también las respuestas de satisfacción del niño/a por el hecho de hablar con la madre sobre estos medios. Los progenitores, como media, puntuaban de forma más elevada en relación a los ordenadores, Internet y los CD-Rom educativos. Los niños/as puntuaban más alto, como media, en relación a la televisión y los juegos (tanto para ordenador como para consola), aunque las diferencias no alcanzan la significación. A continuación comparamos las respuestas de en qué medida al niño/a le gusta hablar con hermanos/as sobre estos medios. Los niños/as puntuaban, como media, de manera más elevada que los progenitores en relación a la televisión y a los juegos de ordenador. Los progenitores dan puntuaciones más altas en relación a los ordenadores, Internet, CD-Rom educativos y consolas. Las diferencias son siempre significativas, a excepción de las respuestas que tienen que ver con Internet y con las consolas.

3. Concordancias y discrepancias más detalladas entre niños/as y progenitores

Cuando comparamos las diferentes evaluaciones que hacen los niños/as y sus propios padres y madres

en términos de consecuencias positivas o negativas en las vidas de los niños/as, debido a la utilización de instrumentos o facilidades audiovisuales, descubrimos un panorama muy complejo dentro de los hogares.

Con respecto a los ordenadores, en nuestra muestra hay una coincidencia entre los niños/as y sus progenitores en el 55,9% de los casos, en la evaluación del diferencial semántico sobre aprendizaje versus no aprendizaje, en un 53,6% de los casos por lo que se refiere a perder el tiempo versus utilizarlo de forma adecuada, y en un 73,7% de los casos con relación a la inutilidad versus utilidad. Esto significa que en un 44%, 46,2% y 21,8% de los casos respectivamente, existen discrepancias entre progenitores y niños/as.

La mayoría de las coincidencias se dan en el sentido de que los ordenadores son positivos en tales evaluaciones. No obstante, hay pequeños porcentajes de coincidencia en que los ordenadores son negativos, y también pequeños porcentajes de coincidencia en la evaluación de los ordenadores de manera neutral, ni positiva ni negativa.

Las discrepancias pueden ser también diferencias en pequeñas o claras (1 ó 2 puntos en una escala Likert) o extremas (3 ó 4 puntos en una escala Likert). En el caso de los ordenadores, únicamente aparecen discrepancias extremas entre progenitores y niños/as en un 4,4% de los casos con relación a la utilidad, y en un 10% de los casos con relación a la pérdida de tiempo.

Si nos referimos a las consolas, observamos porcentajes elevados de coincidencias evaluándolas de forma negativa (61,9% por lo que se refiere a no aprender nada; 51,8% con relación a perder el tiempo; 45,6% con relación a ser inútil), pero también pequeños porcentajes de coincidencias a la hora de considerar las consolas como positivas o neutras. En este caso también aparecen porcentajes importantes de discrepancias claras y extremas.

El tercer instrumento audiovisual que analizamos es la televisión. En este caso, las coincidencias entre progenitores y niños/as son inferiores que para las consolas y los ordenadores, siendo las discrepancias

MEDIAS		TV	Ordenador	Internet	CD-Roms	Videoconsola	Videojuegos para ordenador
Satisfacción de los chicos/as al hablar con el padre	Chico	3,17	2,74	2,41	2,45	2,38	2,41
	Chica	3,17	2,86	2,61	2,68	2,19	2,38
	Total	3,17	2,80	2,51	2,57	2,29	2,40
Atribución de los progenitores de la satisfacción del chico/a al hablar con el padre	Chico	3,19	3,24	2,93	3,05	2,50	2,57
	Chica	2,91	3,45	3,09	3,43	2,24	2,47
	Total	3,03	3,37	3,03	3,28	2,37	2,51

Satisfacción de los chicos/as y atribución de los progenitores de la satisfacción al hablar sobre los medios audiovisuales con el padre, según sexo.

MEDIAS		TV	Ordenador	Internet	CD-Roms	Videoconsola	Videojuegos para ordenador
Satisfacción de los chicos/as al hablar con los hermanos/as	Chico	3,51	3,23	2,65	2,25	3,57	3,46
	Chica	3,83	3,38	3,06	2,61	3,41	3,46
	Total	3,68	3,30	2,86	2,43	3,49	3,46
Atribución de los progenitores de la satisfacción del chico/a al hablar con los hermanos/as	Chico	3,54	3,67	3,26	3,22	3,53	3,50
	Chica	3,61	3,62	3,12	3,33	3,38	3,44
	Total	3,58	3,64	3,18	3,28	3,45	3,47

Satisfacción de los chicos/as y atribución de los progenitores de la satisfacción al hablar sobre los medios audiovisuales con los hermanos/as, según sexo.

mucho más frecuentes, concretamente discrepancias extremas en el 47,3% de los casos en relación al aprendizaje versus no aprendizaje, en el 46,9% de los casos en relación a perder o aprovechar el tiempo de forma adecuada, y en un 45,7% de los casos en relación a ser útil versus inútil. Además, las coincidencias son un poco más frecuentes cuando la evaluación es neutra, pero también se observa cuando es positiva o negativa.

En todos los casos, las discrepancias, tanto las claras como las extremas, tienen en algunos casos un sentido positivo y en otros un sentido negativo.

Cuando analizamos tales coincidencias y discrepancias con referencia a los otros instrumentos audiovisuales estudiados, también podemos observar todo el rango de posibilidades. Los CD-Rom educativos e Internet tienen más coincidencias positivas entre progenitores y niños/as, y los juegos de ordenador más coincidencias negativas. Las discrepancias con relación a Internet y los juegos de ordenador alcanzan porcentajes muy importantes.

4. Discusión: las tecnologías de la comunicación entre los progenitores y los niños/as

Somos conscientes de que nuestros resultados pueden ser interpretados de diferentes maneras. No pretendemos ser optimistas o pesimistas al analizarlos y sus consecuencias. Más bien pensamos que nos invitan a hacer una serie de reflexiones, a pesar de que en muchos casos no tenemos conclusiones concretas.

Los medios audiovisuales están cada vez más presentes en los hogares y muy a menudo están «en medio» de las relaciones entre los adultos y los niños/as. Esto no significa necesariamente que sean importantes o que tengan una gran importancia en estas relaciones. No obstante, están «mediando» las cosas de alguna manera. Por una parte, los datos muestran que cuanto más socio-económicamente elevado es el contexto del niño/a, más probabilidades hay de que disponga de equipamiento audiovisual más sofisticado. Por otra, los progenitores reconocen una influencia importante del niño/a en la compra de equipamiento

audiovisual nuevo en el hogar, a excepción de los aparatos de televisión.

Tal y como Llull (1980) señaló hace tiempo en referencia a la televisión, podemos hipotetizar que hay seis tipos diferentes de uso de los medios audiovisuales por parte de los adultos cuando se relacionan con los niños/as:

- Pueden ser utilizados como un recurso ambiental (como «canguro»).
- Pueden ser utilizados para regular las actividades diarias.
- Pueden ser utilizados para demostrar competencia o dominio.
- Sus contenidos pueden ser un instrumento para el aprendizaje.
- Pueden utilizarse para buscar o evitar el contacto con otras personas.
- Pueden facilitar la comunicación ofreciendo temas comunes de conversación.

Probablemente, la comunicación entre progenitores y niños/as sobre los medios audiovisuales no puede ser separada de la comunicación sobre cualquier otro tema. Probablemente, algunos padres y madres hablan frecuentemente con sus hijos/as sobre muchas cosas, mientras que otros lo hacen muy poco.

No obstante, el gran entusiasmo que puede observarse entre los niños/as ante los medios audiovisuales nos hace pensar que estos medios pueden ser un buen punto de partida para entender la comunicación adultos y niños/as en un ambiente cambiante (nuevas tecnologías), cuando los adultos no son siempre y necesariamente «los competentes». Para entender la situación quizás debamos tomar más en serio lo que los niños/as dicen, la perspectiva del niño/a.

Sospechamos que algunas veces los niños/as responden a algunas preguntas (por ejemplo, sobre juegos) de la manera que ellos creen que es «apropiado contestar» para los adultos. Las respuestas de los niños/as nos muestran, por ejemplo, que para ellos la «inutilidad» no correlaciona necesariamente con la «pérdida de tiempo», como es el caso entre los adultos.

Las percepciones y evaluaciones parentales reflejan con frecuencia algunos estereotipos de género existentes y también estereotipos sobre la bondad de algunos medios. Los progenitores tienden a creer que los niños/as están muy interesados por los CD-Roms educativos, pero éstos no demuestran estar muy entusiasmados por ellos, particularmente si los comparamos con otros medios. Tanto a los chicos como a las chicas les gustan los juegos, aunque los progenitores tienden a negar lo que pasa con sus propios hijos/as.

Probablemente, el aspecto más sorprendente de nuestros resultados hace referencia a con quién les gusta hablar de lo que hacen o miran con los medios audiovisuales. Desde el punto de vista de los niños/as en todas nuestras muestras, la persona con la que muestran más insatisfacción hablar es, con frecuencia, el profesor/a. A partir de aquí nos surge una reflexión importante sobre la conexión de la escuela con el mundo real. Pero, además, las madres y los padres, con frecuencia, no son considerados por los niños/as como compañeros excelentes para hablar sobre los medios audiovisuales. Claramente prefieren a los amigos/as de igual edad, y en segundo lugar, los hermanos y amigos mayores.

Una consecuencia de esto es que los adultos, en general, no parecemos estar aprovechándonos de las ventajas de las nuevas oportunidades creadas por los medios audiovisuales, como mencionamos en la introducción de esta comunicación, para establecer relaciones de formas nuevas, con nuestros niños/as.

Estos resultados refuerzan la idea de que los niños/as construyen sus propias culturas infantiles al margen de los adultos o, como mínimo, al margen del diálogo con los adultos. La gran cantidad de información y mensajes que contienen, valores importantes para la vida que circulan por los medios audiovisuales, constituyen otro punto de reflexión.

Tenemos una gran cantidad de niños/as en nuestras sociedades que se están socializando en todo este equipamiento «mediático» sin demasiado contraste con adultos, únicamente a través de la interpretación del propio grupo de iguales, y a través de las propias culturas infantiles. ¿Qué les ha pasado a muchos adultos, que han perdido «credibilidad» para hablar sobre los medios audiovisuales? Debemos continuar investigando, a partir de la evidencia de que los niños/as están insatisfechos con los diálogos que mantienen con los

adultos sobre las actividades que realizan con los medios audiovisuales.

Referencias

- CASAS, F. (1998a): *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona, Paidós.
- CASAS, F. (1998b): «Videogames: between parents and children», en *The second international conference on children and social competence: children, technology and culture*. London, Brunel University, 1-3, julio.
- CASAS, F. (1998c): *Children and the audiovisual culture*. Barcelona, World Forum of Children's Television.
- CASAS, F. (1999): «Children, media and the relational planet», en *Child Studies*, 1, marzo. Kobe (Japan), International Center for Child Studies, Konan Women's University.
- CASAS, F. (2000): «Perceptions of video games among Spanish children and parents», en VON FEILITZEN, C. y CARLSSON, U. (Eds.): *Children in the new media scapes*. Göteborg, The UNESCO International Clearinghouse.
- CASAS, F. y FIGUER, C. (1999): «Usos del ordenador e interacción padres/hijos en la adolescencia», en *III Congreso de investigadores audiovisuales, los medios del tercer milenio*. Madrid.
- CASAS, F.; ALSINET, C.; PÉREZ TORNERO, J.M.; FIGUER, C.; LEIVA, E.; GONZÁLEZ, M. y PASCUAL, S. (2000): «Las tecnologías de la información y la comunicación entre los padres y los hijos», en *Intervención Psicosocial*, 9, 3.
- CASAS, F.; FIGUER, C.; ALSINET, C.; GONZÁLEZ, M. y PASCUAL, S. (2000): «Medios audiovisuales: mediando las relaciones sociales de los niños/as», en *III Congreso de la Sociedad Internacional de Estudios sobre Calidad de Vida*. Girona.
- CASAS, F. y OTROS (2000): «Children and audio-visual media: Between parents and children», en *International Forum of Researchers: Young People and the Media*. Sydney, november. (Formato electrónico: http://www.sydneforum.com/abstracts_papers.html).
- HUTCHBY, I. y MORAN, J. (1998): *Children and social competence. Arenas of action*. London, The Falmer Press.
- LLULL, J. (1980): «The social uses of television», en *Human Communication Research*, 6(3); 197-209.
- MUNNÉ, F. y CODINA, N. (1992): «Algunos aspectos del impacto tecnológico en el consumo infantil del ocio», en *Anuario de Psicología*, 53; 113-125.
- ROLFF, G.H. (1989): «Medios de comunicación social. Su influencia en la socialización de la infancia», en *I Congreso Internacional Infancia y Sociedad*, vol. 3. Madrid, MAS; 27-39.
- SILVERSTONE, R. y HIRSCH, E. (Eds.) (1992): *Consuming technologies. Media and information domestic spaces*. London, Routledge.
- SCHLANGER, K. (1989): «Infancia, cultura y medios de comunicación», en *I Congreso Internacional Infancia y Sociedad*, 3. Madrid; MAS; 53-68.
- SUESS, D. y OTROS (1998): «Media use and the relationship of children and teenagers with their peer groups», en *European Journal of Communication*, 13 (4); 521-538.
- VON FEILITZEN, C. (1991): «Influencia de los medios de comunicación en los niños y jóvenes», en *I Congreso Internacional sobre Infancia, Juventud y Comunicación Audiovisual*. Valencia, Generalitat Valenciana; 217-234.
- YOUNIS, J.A. (1988): *El niño y la cultura audiovisual*. Santa Cruz de Tenerife, Centro de la Cultura Popular Canaria.

Tania Maria Esperon Porto
Brasil

Medios de comunicación y formación en servicio de los docentes

Las relaciones entre docentes y los medios de comunicación, en una sociedad tecnológica comunicacional, es un eje de trabajo de notable transcendencia. La autora de este trabajo ha desarrollado, en este sentido, varias investigaciones en escuelas públicas de sectores marginales en el interior del Brasil. Con la estrategia metodológica de la investigación-acción¹, con el objeto de presentar, conocer y reconstruir procesos y relaciones, se propician estudios, psicodramas, encuentros y talleres pedagógicos con los profesores, enfocando la comunicación como contenido, tema generador y/o proceso de trabajo pedagógico.

The relationship between teachers, among themselves, and between them and the means of communication, in a technological-communicational society, has been the target of our research in state schools, in the interior of Brazil. We have adopted action-research as our methodological strategy in order to collect, understand and reconstruct processes and relationships that take place in daily school experiences. We have organized study and psychodrama sessions, pedagogical workshops, and meetings for teachers, focusing on the topic of communication, which has constituted the content, the generating theme and/or the pedagogic work process.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Pedagogía de la comunicación, relaciones docentes, investigación-acción.
Communication Pedagogy, relationships among teachers, action research.

En los días actuales, la mayoría de las escuelas vienen ofreciendo acciones y prácticas vacías de sentido unidas a prácticas a-

utoritarias de poder, las cuales conducen a profesores y alumnos a la individualización, la fragmentación y la reproducción de conocimientos. La fragmentación y la división del trabajo perjudican las relaciones entre los sujetos escolares. Según Giroux (1997), las estructuras de la mayor parte de las escuelas aíslan a los profesores y eliminan las posibilidades de una toma colectiva de decisiones democráticas entre los pares, y de éstos con los discentes.

Levy (1998: 1), en un análisis de los cambios contemporáneos, trae al debate la velocidad del surgimiento y renovación de saberes y competencias nece-

Tania Maria Esperon Porto es jefa del Departamento de Educación de la Facultad de Educación de la UFP de Brasil (taniaporto@terra.com.br).
Traducción del portugués por Maritza López de la Roche.

sarias para el trabajador. Para este autor, «trabajar equivale cada vez más a aprender, transmitir saberes y producir conocimientos». Para el tipo de sociedad que está surgiendo, el individuo necesita autonomía, poder de decisión y apertura hacia las nuevas y diferentes situaciones/lenguajes que se presentan, y debe acompañar la velocidad de las informaciones. Pierde aquél que memoriza, copia, o está preso en las reglas y costumbres.

¿Qué espacios se abren en la escuela para pensar en la formación de profesionales escolares para esta sociedad en transformación? y ¿qué ha hecho la escuela para ayudar a profesores y alumnos a procesar informaciones propias de los lenguajes y tecnologías actuales? Ésas y otras preguntas relacionadas nos han llevado a dirigir nuestra mirada hacia el cotidiano de profesores y alumnos de las escuelas públicas de Primaria.

Siguiendo a Porto (2000a: 31), hay que entender a «la escuela como lugar de adquisición y producción de saberes. La información y los conocimientos adquiridos por los estudiantes (y profesores) no están apenas en la escuela ni en la familia. Están en la vida, en las relaciones con los medios de comunicación, entre otros. La institución escolar debe ayudar a los sujetos escolares a reconocer, procesar, sistematizar y utilizar informaciones obtenidas a partir de diferentes fuentes».

Una formación docente, en este sentido, debe estar abierta a nuevas experiencias, maneras de ser, de relacionarse, de aprender, estimulando capacidades, ideas y vivencias de cada uno; vivencias que ayuden a profesores y alumnos a reflexionar y percibir sus saberes (de sentido común) como punto de partida para entender, procesar y transformar la realidad (Freire, 1997; Giroux, 1997).

La investigación que ahora describimos busca alternativas de acción para la valorización y el desarrollo de la capacidad sensible de los sujetos escolares, asumiendo ésta como una forma de inserción y transformación de la realidad.

Con tal finalidad, buscamos establecer acuerdos entre la Universidad y la educación básica primaria, contribuyendo a la reflexión sobre la formación de profesores en servicio, y a la consiguiente mejoría de su desempeño profesional a través de las relaciones establecidas dentro de la escuela.

En Brasil existen investigaciones recientes que abordan estos acuerdos, tanto desde el punto de vista metodológico (investigación cualitativa), como desde el punto de vista de la vehiculación y producción de conocimientos a partir del *locus* de trabajo docente.

La formación de profesores en su mismo lugar de trabajo constituye una propuesta que tiene como foco la cualificación docente, teniendo en cuenta –a través de un trabajo colectivo y reflexivo– ofrecer posibilidades de mejora de su práctica pedagógica, por medio del dominio de conocimientos/tecnologías de trabajo. Ese tipo de trabajo puede estar relacionado con la superación de problemas o de lagunas en la práctica docente, o promover la introducción de un nuevo repertorio de conocimientos teóricos o prácticos, y la consiguiente actualización.

Optamos por ese tipo de formación, por entender la necesidad de valorización de las prácticas personales y colectivas de profesores y alumnos que ocurren en el contexto escolar, político, cultural y social. La investigación-acción los considera sujetos pensantes, portadores y creadores de saberes. El estudio de la práctica pedagógica no se restringe a una mera denuncia de lo que pasa en su vida cotidiana, sino que involucra un proceso de reconstrucción de esta práctica, develando sus dimensiones, señalando contradicciones, y recuperando el vigor del ambiente escolar (Porto, 2000a).

En una modalidad de pesquisa-acción la propuesta de acción es construida y experimentada colectivamente en todas las etapas contribuyendo en la creación de nuevas formas de conocimiento y nuevas relaciones entre el investigador y el investigado. La actividad docente es reelaborada por la reflexión conjunta con sus pares.

Lo que diferencia a este tipo de investigación de otros tipos de acuerdos es el carácter de participación y colaboración de que se reviste. Profesores, directores y supervisores participan de todas las etapas del proceso como miembros representativos de la situación en estudio, con el objetivo no sólo de informar, sino de intervenir sobre la situación, considerada problema o «merecedora de estudios y de investigación, para la búsqueda de soluciones y de cambios» (Giovanni, 1994). Estos sujetos avanzan hacia una participación conjunta, reflexiva, activa y consciente en las decisiones y acciones de la institución.

Las discusiones sobre cuestiones epistemológicas y metodológicas en el colectivo ayudan al profesor a adquirir elementos para pensar la escuela en general, el trabajo en el salón de clase, y las relaciones permeadas por éste.

Para Perrenoud (2000), un trabajo en equipo presupone la confrontación y análisis de problemas personales y/o profesionales y de situaciones complejas y prácticas; presupone niveles de interdependencia que implican un proceso de compartir recursos, ideas, prác-

ticas y alumnos. En estas situaciones, muchas veces, es necesario hacerle frente a las crisis y confrontaciones que surgen por las oportunidades dadas a los docentes de manifestar su punto de vista, y expresar sus intereses, dificultades y soluciones encontradas.

Admitir el error, oír y analizar opiniones y alternativas de acción, enfrentando conflictos que generen transformación de «prácticas ya sacralizadas», son actitudes valerosas de las cuales la reflexión no puede prescindir.

Pensar en las consecuencias que se desprenden de las decisiones tomadas, puede implicar el hecho de asumir dimensiones personales, profesionales, sociales o políticas, como una responsabilidad que no todos los profesionales esperan o están preparados para asumir.

En una pedagogía concebida para trabajar con la perspectiva de comunicación democrática, los medios hacen parte del currículo, teniendo en cuenta las necesidades de la cultura, del aprendizaje, del placer y del tiempo libre de los estudiantes, los cuales dialogan con la cultura de estos medios que están presentes en sus vivencias. Proponemos no una pedagogía sobre los medios, sino una pedagogía que establezca comunicación escolar con los conocimientos y con los sujetos, considerando los medios de comunicación. Dialogamos con los medios, en vez de hablar sobre ellos.

1. La investigación en acción

Partimos de algunos datos obtenidos durante la investigación realizada en el período de cursos de 1997/2000 en una escuela pública de un sector marginal en el interior del Estado de Río Grande del Sur (Brasil). Los conocimientos, las metodologías fueron surgiendo a partir del dialogo entre el investigador con los sujetos y de ambos con los medios de comunicación. Las principales etapas de la investigación y algunos resultados alcanzados fueron las siguientes:

1) Recopilación de los datos de la realidad: durante los dos primeros años aplicamos cuestionarios, hicimos entrevistas y reuniones, realizando un trabajo que llamamos de «enamoramiento socio-pedagógico», donde todos estábamos conociéndonos, experimentando y disponiéndonos para un pensar y un actuar más colectivo y reflexivo. Procuramos crear un clima favorable para la aproximación de los docentes y la investigadora, venida de otro espacio académico, con

referencias y formación diferentes de las que tenían los sujetos escolares e –inicialmente– sin reconocimiento y aceptación del grupo. Los cuestionarios y encuentros iniciales sirvieron para hacer un rastreo y acopio de temas y medios de comunicación que interesaban a los profesores y a los alumnos.

Hicimos algunos estudios sobre la relación de los alumnos y profesores con los medios. A pesar de hacer parte de sus cotidianos, inicialmente no tenían lugar en el habla de la mayoría de los docentes, como objeto de estudio. Aparecían en los comentarios al azar sobre acontecimientos mostrados en la televisión, (o el periódico), y comentados por los alumnos en el salón de clase.

Para los alumnos, la relación con los medios de comunicación era tan natural como el uso de objetos personales. Muchos demostraron dificultades para imaginar su vida fuera de la escuela sin el medio televisión y sugerían la incorporación de los medios a las clases.

2) Estudio profundo de los datos y recopilación de temas de trabajo: para poder proceder a un análisis mayor de la vida cotidiana escolar, se realizaron observaciones, se aplicaron cuestionarios, se cogieron datos de profesores y alumnos en encuentros individuales o

Proponemos no una pedagogía sobre los medios, sino una pedagogía que establezca comunicación escolar con los conocimientos y con los sujetos, considerando los medios de comunicación. Dialogamos con los medios, en vez de hablar sobre ellos.

en reuniones (dependiendo de su disponibilidad). Aun en esta fase, se ha observado la relación de los profesores con la juventud y su cultura, y sus relaciones con los nuevos lenguajes comunicacionales que están presentes hoy día en el espacio escolar. Buscamos percibir, interactuando con los docentes, las relaciones y temas presentes en el medio escolar. Esta fase está vinculada a las otras.

Como estamos buscando la interacción entre la universidad y la escuela, se está estableciendo como una sistemática prioritaria de trabajo el hecho de en encuentros semanales con los profesores del proyecto en el propio local de trabajo, considerando esto como una extensión de la actividad pedagógica en la escuela.

En esas reuniones privilegiamos los debates sobre los temas culturales que estén presentes en la vida diaria de los alumnos y profesores. Los datos recopilados nos revelaron que ambos querían conversar y debatir sobre «la adolescencia, la educación sexual, la familia, el comportamiento disciplinar, la violencia y los medios de comunicación», entre otros. Esto hizo que se revelara la necesidad de ser creado por la escuela un currículo mas adaptado a la realidad de sus estudiantes y que les propicie un camino mejor para sustituir con problemas en relación al orden personal y social.

3) La preparación del profesor, adecuándolo a lidiar con los diferentes lenguajes y medios de comunicación: utilizamos diferentes lenguajes/medios de comunicación/temas, como formas de aproximación a los profesores, tomando los medios como objeto de reflexión y de estudio. Discutimos textos teóricos, recortes de periódicos y revistas, usamos textos-imágenes (filmes, segmentos de programas televisivos, grabaciones), escuchamos música y conversamos acerca

les con utilización de imágenes, según conceptos propuestos por Huergo (1996) sirvieron para que los profesores retrataran su realidad escolar como no habíamos logrado en encuentros anteriores.

Los docentes, al principio, aceptaron realizar este trabajo en grupo, aunque se situaron tímidamente en un lado del salón. Con la manipulación de las imágenes tomadas de periódicos y revistas se fueron soltando, interactuando con los colegas; compusieron y dibujaron situaciones vividas dentro de la escuela. Los datos anteriormente discutidos y anotados fueron complementados con imágenes y conversaciones sobre la realidad del currículo de la escuela. Expresaron situaciones resultantes de vivencias, conocimientos e ideas que mostraron representaciones figurativas de la realidad, dificultades y necesidades presentes en sus experiencias individuales y sociales.

Las actividades colectivas realizadas con los profesores mostraron evidencias de que, para fundamentar los cambios pretendidos, ellos necesitaban trabajar su autoes-

tima, ejercitar su capacidad analítica y dialogar sobre los problemas a partir de referencias teórico-prácticas de la investigadora y de ellos mismos (Porto, 2000c). Para esto, procuramos construir una práctica que se basase en la aproximación entre la experiencia y el aprendizaje de profesores y alumnos, entre la acción y la reflexión de ambos, estimulando la práctica pedagógica re-

flexiva, la autonomía docente y el planeamiento colectivo de pequeñas acciones transformadoras de las prácticas pedagógicas.

Procuramos no confrontar de forma estéril, los saberes de las profesoras –inicialmente sólo participaron mujeres– con los conocimientos considerados científicos vehiculados por la universidad y los invitados (talleres y seminarios). Por el contrario, la propuesta buscó comprometer ambos segmentos con la práctica reflexiva, llevándolas a formular indagaciones y reflexiones dentro de y sobre la acción desarrollada (Zeichner, 1993).

El proceso de reflexión no puede ser orientado por leyes y decretos pedagógicos. Exige autonomía para la libertad de cuestionamiento, y el refuerzo de que los profesores deben formarse como investigadores en el salón de clase. La capacitación de sujetos autónomos constituye un importante camino para ayudarlos en un proceso de organización y sistematización de dudas, incertidumbres y descubrimientos que

Las metodologías participativas permiten la construcción de relaciones de confianza entre los docentes –y de ellos con sus alumnos–, en las cuales se reconoce y respeta la alteridad, se alterna el uso de la palabra, se usan diferentes lenguajes como fuente de comprensión y aprendizaje.

de ella, ofrecimos seminarios, vivenciamos dramatizaciones y psicodramas con historias y/o situaciones socio-escolares, llevamos profesores de otras escuelas/universidades para presentar experiencias y ayudar en la reflexión sobre componentes curriculares. Fue preciso, antes de trabajar con los temas propuestos por profesores y alumnos (medios de comunicación, adolescencia, sexualidad, drogas, prácticas docentes, entre otros), construir redes de comunicación, (re)construir un grupo de trabajo capaz de interactuar, reflexionar y crear en procesos de comunicación.

Las técnicas colectivas (psicodramas, talleres, seminarios) contribuyeron a provocar procesos colectivos, evidenciando la aparición de diferencias en los grupos docentes. Contribuyeron a trabajar en determinados casos (por ejemplo, de divergencias y dificultades de encendimiento entre grupos de trabajo), trayendo dimensiones de la práctica docente/escolar para «ponerlas en escena». Los ejercicios con imágenes para describir el currículo escolar (creación de pane-

están detrás de las actitudes del profesor-investigador. La profesora de Educación Física, en una discusión sobre el currículo, narra a los colegas sus descubrimientos respecto de sus relaciones con los alumnos: «A veces uno piensa que sabe y después tiene dudas... En clase el clima está muy bueno... Me doy cuenta de que tenemos fuerza, y debemos sentirnos responsables por eso (refiriéndose a la situación de no dejar solo a la familia la responsabilidad del desinterés de los alumnos)... me estoy sintiendo más segura... ¿será que ese clima no lo construí yo con los alumnos?».

El conocimiento de los profesores está asociado a situaciones de la práctica, aunque las relaciones entre pensamiento y práctica sean para ellos poco claras y conocidas. El profesor reflexivo tiene la capacidad de utilizar el pensamiento como suministrador de sentidos. Una formación en servicio que privilegia la reflexión en la acción propicia que el profesor se asuma como sujeto responsable de la producción de conocimientos y de la incorporación de una postura reflexiva y autónoma en su práctica profesional (Porto, 2000c).

4) Construcción conjunta de alternativas de acción: la utilización de los diferentes lenguajes y medios de comunicación nos condujo a una construcción colectiva de alternativas pedagógicas, las cuales pueden ser trabajadas con la cultura estudiantil que esté marcada por estos medios.

Poco a poco, hemos conseguido llevar los temas de interés de los alumnos para la discusión dentro de y por la escuela. Se han propiciado variadas actividades y trabajos en talleres (denominado como MIX Actividades), para los alumnos que fue hecho con la colaboración del cuerpo docente de la escuela y de los estudiantes de los cursos que hacen la licenciatura en la Universidad donde trabajamos.

Las vivencias con medios de comunicación están proporcionando al grupo pensar sus relaciones, actitudes y vínculos con los colegas y con los alumnos, así como también asumir otras formas de comprensión y de acción frente a los medios y a cuestiones del contexto actual. Hubo una organización propia entre los profesores para la elaboración de los proyectos colectivos.

Una de las profesoras de Matemáticas se resistía a abordar el tema del adolescente y la sexualidad, por considerarlo distante de su área y difícil de ser tratado: «nuestros encuentros están propiciando que yo pienso y hable con más naturalidad sobre asuntos de los cuales algún tiempo atrás yo no hablaría» (refiriéndose a las discusiones sobre sentimientos, emociones y relaciones presentes en la vida de los alumnos, yendo más allá del cientifismo que enfoca enfermedades

sexualmente transmisibles y los correspondientes cuidados).

Para los docentes, el proyecto propicia «el sentimiento de que no estamos solas... amplía nuestras relaciones y aprendemos con los otros... es el único momento que compartimos, aunque no llegáramos al consenso, en la diversidad la gente aprende más con los otros» (profesora de Historia).

Además de realizar talleres con profesores, hicimos talleres con los estudiantes. En los talleres de diálogo entre adolescentes observamos, al principio, que los alumnos estaban tímidos para hablar sobre asuntos personales. Notamos que, al poco tiempo cambiaron y empezaron a abordar cuestiones de su universo, enfocando emociones, sentimientos y también el tema de la iniciación sexual. En esta oportunidad empezaron a hacer preguntas a los profesores como las siguientes: «¿se puede quedar embarazado con un abrazo apenas?, ¿cuál es la edad en la que se debe comenzar a tener una relación sexual?, ¿cómo evitar la relación con las drogas?».

El trabajo en acuerdos de cooperación (universidad-escuela; docentes-alumnos; docentes-docentes) está contribuyendo a mejorar las relaciones y la discusión de aspectos personales y profesionales de las profesoras, permitiendo que el contexto sociopedagógico de la escuela se ponga en discusión. Hemos vivido procesos democráticos de enseñanza y de aprendizaje, con temas significativos para profesores y alumnos. Esa situación se evidenció con la elección del nombre del proyecto. El grupo decidió bautizarlo como «Proyecto Parcerias» (Proyecto Acuerdo), evidenciando la importancia del colectivo en las reflexiones de la escuela.

Las alternativas de trabajo en la escuela fueron construidas en fases aproximativas y acumulativas, permitiéndoles a los participantes envueltos un *feed-back* constante.

5) Sistematización y divulgación de los resultados: En esta fase hubo un análisis sobre los datos recolectados y sobre las situaciones experimentadas. Se divulgó la investigación junto a otras instituciones (y en congresos y reuniones científicas) y se hizo esto, junto con la participación y la información de los profesores de la escuela, los cuales narran, con propiedad, sus victorias adquiridas con el proyecto.

2. Algunas conclusiones

¿Cuál ha sido el impacto de nuestra propuesta sobre el trabajo docente y sobre las relaciones que ocurrieron dentro y por la escuela?

¿En qué medida los medios y las metodologías dialógico-participativas han influenciado los resultados aquí

narrados? A través de los encuentros pudimos observar cambios en las actitudes docentes. Hemos propiciado procesos de reflexión, autoconocimiento, comunicación y consideración del universo cultural de los alumnos.

El trabajo en acuerdos de cooperación está contribuyendo a mejorar las relaciones y la discusión de aspectos personales y profesionales de las profesoras, permitiendo que el contexto sociopedagógico de la escuela se discuta. Hemos vivido procesos democráticos de enseñanza y de aprendizaje, con temas y medios significativos para profesores y alumnos.

Observamos que la construcción de propuestas que atiendan las demandas de la sociedad, los intereses de los sujetos escolares, y las diversidades culturales, implican esfuerzos colectivos de los participantes en la vida escolar. Requieren comunicaciones, intercambios, mensajes explícitos e implícitos, relaciones entre lo racional y la emoción.

Para Morán (1998: 126), la comunicación se relaciona con procesos interactivos, participativos y secuenciales, con emociones, afectos e intercambios, ideas y visiones del mundo. «Por la interacción siempre es posible aprender, modificar, evolucionar, generar situaciones nuevas, provocar cambios en el individuo, grupo y sociedad».

Un trabajo pedagógico de calidad presupone, como señala Davini (1995), una comprensión del universo cultural de los alumnos y un establecimiento de interrelaciones con los saberes instruccionales. Para la autora, tenemos que pensar en situaciones pedagógicas que no arrasen las diferencias, nieguen la singularidad, ni reduzcan las diversidades, teniendo nosotros que reconocer además que la diversidad no es sólo punto de partida, sino también de llegada.

Las metodologías participativas permiten la construcción de relaciones de confianza entre los docentes –y de ellos con sus alumnos–, en las cuales se reconoce y respeta la alteridad, se alterna el uso de la palabra, se usan diferentes lenguajes como fuente de comprensión, integración y recurso de aprendizaje.

La utilización de imágenes en el trabajo de formación docente en servicio, se basa en el reconocimiento de que este proceso/instrumento de trabajo:

- No sustituye la palabra, ocupa otro lugar en la construcción del sentido.
- Evidencia discursos o construcciones discursivas que representan configuraciones espacio-temporales de sentido.
- Permite evidenciar, con más fuerza que la palabra, representaciones conscientes e inconscientes sobre problemáticas educativas.
- Tiene más fuerza de expresión para detonar,

identificar y trabajar con conflictos y estereotipos subyacentes a las prácticas.

Los paneles sobre la imagen que elaboraron los profesores representaron su imaginario. El imaginario es producto de las constricciones sociales, culturales y psíquicas, pero también es productor/recreador de sentidos. Castoriadis (Huerdo, 1996) describe el imaginario «instituido» como el que produce, y el «instituyente» como el movimiento de nuevas producciones de sentidos e imágenes sociales. El imaginario utiliza el quehacer social y el simbólico: figuras, formas e imágenes; se refiere a las relaciones del sujeto con su realidad vivida y creada.

Las concepciones que remiten a la comprensión del imaginario docente describieron reflexiones y significados atribuidos a sus saberes. En este sentido, las imágenes interiorizadas en la trayectoria personal y profesional de los docentes servirán como (inter)mediación entre personas y emociones/acciones por ellas vividas en la escuela y en la realidad más amplia. Contribuyeron a la búsqueda de informaciones que les fuesen útiles, haciendo uso de las representaciones personales y sociales para crear y/o recrear valores y conceptos.

Cuando fue solicitado a los profesores que hicieran una evaluación del trabajo con imágenes que representaran el currículo de la escuela, se expresaron así:

- ¡Claro que lo logramos! Creo que fuimos hasta el fondo (vicedirectora de la mañana).
- Creo que conseguimos sintetizar la situación de la escuela, y la cuestión local, los espacios físicos... y hasta el aspecto social y emocional (profesora de español).
- Abordamos los profesores, a los alumnos (profesora de portugués).

Los conflictos (tales como inseguridad profesional), los intereses y necesidades de los docentes y de la escuela como institución (por ejemplo, la mejoría de las condiciones de trabajo, y de valorización profesional y salarial), se reflejaron en los paneles de imágenes. Estos desvelaron la práctica docente real, y los anhelos del colectivo de profesores (pensados a partir del sentido amplio de la práctica social), comprometiéndose ellos con la búsqueda de soluciones a las carencias detectadas. Los deseos y las orientaciones de valores se relacionan con valores sociales más generales, presentes en el imaginario colectivo.

El trabajo con medios en general, y con imagen (en particular), por sí solo no garantizan la calidad de los procesos de formación docente. Depende de los contextos, de los modelos teóricos adoptados, y de los diálogos e interacciones propiciados no sólo entre los sujetos escolares, sino entre éstos y los diferentes len-

guajes y saberes que componen y están presentes en el contexto socioeducativo. Es preciso traspasar la apariencia de las imágenes (añadimos de los medios), utilizándolas no sólo como medios-herramientas de trabajo, sino como propiciadoras de diálogo, interacciones y producciones.

Esta estrategia de trabajo implica la creación y el acompañamiento de espacios de debate/reflexión/acción y «prioriza procesos comunicativos y trabajos colectivos, revalorizando los espacios comunes de aprendizaje y la construcción colectiva del conocimiento» (Davini, 1995: 130).

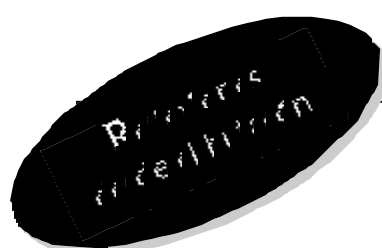
A través de relaciones dialógicas entre educador, cultura, medios y educando son propiciadas reflexiones, caminos, medios y acuerdos que contribuyen a problematizar, desinstalar, inquietar y, principalmente, concientizar y formar los sujetos del proceso. Así, hemos propiciado una pedagogía que «estimula el trabajo colectivo, la reflexión y el estudio de temas culturales diversificados, contribuyendo a ampliar la conciencia y la emancipación del sujeto, «no sólo con las herramientas para la participación cultural, sino con un núcleo fuerte de autovaloración, autoconfianza y solidaridad... incluyendo aspectos éticos y emocionales que están siempre presentes en las relaciones entre las personas», conforme nos presenta Davini para las actuales situaciones pedagógicas (Porto, 2000a: 62).

Notas

¹ Investigación realizada con apoyo financiero de CNP y FAPERGS.

Referencias

- DAVINI, M.C (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- FREIRE, P. (1997): *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- GIOVANNI, L.M. (1994): *A didática da pesquisa-ação: análise de uma experiência de parceria entre universidade e escolas públicas de 1º e 2º*. São Paulo, Facultad de Educación. (Tesis Doctoral).
- GIROUX, H. (1997): *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- HUERGO, J.A. (1996): «Uma estratégia de formação docente centrada em la prática», en *Ofícios terrestres, 1 y 2*; 106-116.
- LEVY, P. (1998): «Educação e cybercultura», en *Unisinos*, maio (www.unisinos.br).
- MORÁN, J.M. (1998): *Mudanças na comunicação pessoal*. São Paulo, Paulinas.
- PERRENOUD, P. (2000): *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Artmed.
- PORTO, T. (2000a): *Escola pública e pedagogia da comunicação: uma parceria com professores em serviço. Relatório encaminhado ao CNPq*. Pelotas, RS.
- PORTO, T. (2000b): *A televisão na escola... afinal, que pedagogia é esta?* Araraquara (SP), JM.
- PORTO, T. (2000c): «Uma pedagogia da comunicação para formação docente em serviço», en *VI Congresso Internacional das Cidades Educadoras*. Lisboa, novembro.
- ZEICHNER, K.M. (1993): *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa, Educa.



Carlos Araos Uribe
Chile

El factor humano: consideraciones metodológicas para el análisis de las audiencias mediáticas

El trabajo es una reflexión que representa los alcances metodológicos y de sentido de una investigación realizada por el Centro de Estudios Mediales de Santiago de Chile, cuyo objetivo fue evaluar, mediante entrevistas en profundidad, las nuevas formas de relación que se estarían dando entre las audiencias y los medios de comunicación en contextos que el autor denomina crisis de sentido existencial. El alcance del proyecto se evidencia en algunas variables consideradas en el estudio social de la recepción.

The work represents the methodological approach used for a research project conducted by the Center for Media Studies in the School of Communications (Santiago de Chile). The objective was to evaluate, through in-depth interviews, new types of relationships that exist between the audience and the media in a context which the author calls an existential crisis. The scope of the project is evidenced in some of the variables considered in the study.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Investigación, medios, audiencia, comunicación, metodología, entrevistas.
Research, media, audience, communication, methodology, interviews.

Normalmente, cuando se hace referencia al estudio de las audiencias –sobre todo en lo

relativo a las mediáticas– nos encontramos frente al planteamiento de un problema que suele calificarse como de corte empírico. Esto significa, tal como lo señala Radway, que tales estudios perpetúan la idea de que existe un circuito (emisor/mensaje/receptor) netamente delimitado y, por lo tanto, identificable, ubicable y abierto a la observación.

Por lo tanto, tal parecería que la audiencia se constituyera en un objeto estático, eternamente dispuesto a ser indagado bajo el alero de cierto enfoque que un determinado investigador decide, normalmente, bajo su propia voluntad (aunque sea ésta metodológica).

Carlos Araos Uribe es periodista y director del Centro de Estudios Mediales de la Facultad de Ciencias de la Comunicación e Información de la Universidad «Diego Portales» de Chile.

Esta especie de paternalismo metodológico encuentra sus raíces en una suerte de estratificación que inevitablemente sitúa al científico social como una entidad desagregada y superior que autodetermina una visión externa a los fenómenos humanos. Y es esta misma pretensión la que determina el condicionamiento de los estudios de audiencia, más bien focalizados en el «objeto/audiencia» y no en el «fenómeno/audiencia».

Citemos una de las premisas fundamentales de la ciencia de la Sociología: somos como todos, como algunos y como ninguno. En efecto, el ser humano desde sus distintas manifestaciones no actúa como una unidad rígida. Por el contrario, se ubica dinámicamente en distintos planos comportamentales, en relación con contextos personales, sociales y culturales que coexisten de forma unisona. Somos una sinfonía, no un conjunto de instrumentos que suenan de forma independiente.

En consecuencia, ¿cómo plantear desde un punto de vista metodológico un estudio de audiencias focalizado en las premisas del fenómeno de lo humano y que sea capaz de respetar ese atributo intrínseco?

1. El factor comunicacional

Comunicación es condición de lo existente, o dicho de otra forma, no habría noción de realidad sin comunicación, nos dice Watzlawick (1967). «El mundo de la comunicación (...) examina las relaciones prescindiendo de los objetos».

Esto implica que en el mundo de la información los objetos son pertinentes en la medida que constituyen mensajes. Por el contrario, en el mundo de la comunicación y de la percepción el pensamiento no cabe en los objetos, sino sólo las ideas, los mensajes y, sobre todo, las relaciones entre dichos objetos. La «realidad» o validez de estos mensajes dependerá entonces de la confianza que se tenga de ellos.

En términos comunicacionales toda afirmación acerca de la realidad es válida, puesto que independientemente de que «empíricamente» sea real, siempre conllevará un valor de mensaje. La comunicación es entonces una actividad simbólica que se basa en convenciones sociales. Y, de acuerdo a lo expuesto, la realidad es en última instancia un producto de la comunicación¹.

Esta cita de Watzlawick (1967) representa un paso más en esta breve reflexión, ya que hace referencia al primero de los tránsitos de mediación que caracterizan los procesos de aprehensión del mundo. En efecto, el sentido de lo real es la resultante de la interacción dinámica de lo objetivo y de lo subjetivo, idea

que en su momento ya señalaba Jaspers. Vale decir, la realidad la decimos, la nombramos y, en esa acción, con un movimiento reflexivo se nos devuelve a modo de un *bumerang*, para volver a condicionar nuestra imagen del entorno. ¿Dónde debería, a partir de esta perspectiva, situarse la relación entre las personas (audiencias) y los medios de comunicación?

Este análisis, creemos, debería situarse en un nivel intermedio de la relación entre los dos planos descritos (la objetividad de la realidad y la subjetividad de su sentido), lo que caracterizaría la relación medios/audiencia ya no como un concepto estático (como es la noción de público, por ejemplo), sino como un proceso de intercambio dinámico —una especie de *vai-vén*— entre estos contextos. En ese sentido, «ser» audiencia mediática se correspondería con la probabilidad de que ésta se constituya en el momento en que alguien percibe un mensaje y responda de alguna manera a éste, evidenciando alguna conducta, aunque incluso ésta no se refiera exactamente a la solicitud emanada del mensaje.

En consecuencia y si se sigue este camino discursivo, deben plantearse algunas relaciones que, en esta reflexión inicial, no puede ser otra que la relación teórica que se da entre el ser humano y los medios masivos de comunicación, asumiendo en esto, un primer interrogante: Si se asume que la realidad primaria tiene la función de darnos la seguridad de nuestro entorno, la «secundaria» o «medial», ¿cumplirá con la misma función?

Tomemos el siguiente antecedente: «quien acude a nosotros en busca de ayuda, es porque de alguna manera, sufre bajo el peso de su relación con el mundo»². Y si esto lo proyectamos a los contenidos expuestos por los medios de comunicación, cabría preguntarse: ¿qué rol cumplen los medios?, ¿contribuyen a comprender el mundo, a conocerlo más e, incluso —por la vía del entretenimiento o el escapismo— a soportarlo más?

La pregunta será entonces: ¿de qué manera la persona, la sociedad y la cultura están determinando la visión de mundo de una persona y, por ende, sus necesidades y expectativas?, para luego preguntarnos, sobre cómo esas necesidades constituyen ciertos tipos de relación entre la audiencia psicosocial y los medios de comunicación? ¿Qué son, en definitiva, las consideraciones que se sugieren para el análisis de las audiencias mediáticas desde un punto de vista humano?

2. Una aplicación en el caso chileno

Para situar en el terreno concreto las actuales relaciones que el chileno común y corriente tiene con su

realidad, es necesario y, previo a contestar directamente al último interrogante, describir, de un modo somero, el actual estado mental y por ende social, que se vive hoy en el país, expresado de otra manera, ¿cómo se le plantea la realidad?:

Según el doctor Sergio Peña y Lillo³ existe en Chile una profunda preocupación por los niveles de depresión. En el país, según el Ministerio de Salud⁴, un tercio de las consultas médicas que se realizan actualmente se relacionan con ella, por lo que afecta a más de un millón y medio de personas (y agrega que «una de cada cuatro personas tiene problemas psicológicos»).

Por su parte, la angustia, relacionada con la depresión, afecta más a mujeres que a hombres. Frente a esto, la psicoanalista Susan Mailer⁵ destaca la llamada «doble jornada» que rinden ellas: en el trabajo y en el hogar. Es más, según el Ministerio de Salud⁶ el 40% de las mujeres del estrato socioeconómico bajo trabajan, mientras que sus pares del estrato alto se ubican en el 50%. En ambos sectores, a las presiones laborales, a los aspectos caseros y a la crianza de hijos, se suma la incompreensión de sus parejas, que no ayudan a enfrentar las tareas hogareñas, generando resentimientos, rabias y frustraciones: a partir de ellas surgen las patologías. De hecho, la tasa de suicidios por estas perturbaciones oscila entre el 10% y el 15%.

Respecto de los niños, una investigación de la Universidad de Chile⁷ sostuvo que más del 20% de los alumnos de 1° de Básico (6 años) presentan trastornos depresivos, con profundos cuadros de conductas desadaptadas, en medio de falta de atención de los padres y altas exigencias escolares. Y respecto de las crisis de pánico, de casi el 10% de chilenos que presentan fobias o miedos incontrolables, la tercera parte se relaciona con esta crisis que puede presentarse en el metro, en actividades sociales o al desplazarse entre una muchedumbre.

En relación con las tasas de estrés el psicólogo Juan Dittborn⁸ subraya que la principal razón de consultas en su despacho es el estrés, que plantea y «descadena fuertes crisis con situaciones no resueltas en el pasado». El estudio de la Universidad de Chile sostiene que la mitad de la fuerza laboral del país padece distintos grados de estrés. Según Dittborn, en Chile, esta patología triplica la posibilidad de un infarto.

Su influencia origina trastornos diabéticos, asma, cáncer, hipertensión, osteoporosis, pérdida de memoria e, incluso, envejecimiento.

Respecto de la anorexia y bulimia, el estudio de la Universidad de Chile reveló que el 10% de sus alumnas tenía trastornos alimenticios: son las candidatas ideales para desarrollar esa compulsiva ingesta de alimentos, seguida de una constante *autopurgación* que obliga a devolver —generalmente a través de vómitos— lo consumido. La edad de mayor riesgo se asocia a la adolescencia. Sobre las adicciones, Sergio Canals señaló que casi 50 mil personas en el país son adictos a alguna droga ilegal, basándose en los datos del Consejo Nacional de Consumo de Estupefacientes (Conace). Otras 500 mil son alcohólicas, sin considerar que dos millones beben en exceso, de acuerdo a un informe de la Cámara de Diputados. La situación se multiplica más si se considera a las respectivas familias de los afectados, elevando la suma a más de un millón y medio de personas.

Finalmente, un caldo de cultivo poderoso para que las dolencias psicológicas se presenten en Chile, es la jornada laboral. La chilena es mayor que la de Estados Unidos, Noruega y Suecia: frente a las 2.002 horas trabajadas aquí, se encuentran las 1.996 de

El investigador medial debe conocer y comprender los determinantes contextuales que explican las relaciones que la gente crea con los medios de comunicación de masas. La ignorancia de los comportamientos humanos no sólo es una transgresión metodológica, sino ética.

Estados Unidos, 1.552 de Suecia y 1.399 de Noruega. Sin embargo, no significa que las cosas se hagan mejor. «Se hace lo mismo que en otras naciones, pero en el doble de tiempo» nos indicó Canals. Agregando que el trabajador chileno trabaja 4 horas de sobretiempo, con un promedio de 20 horas semanales de más, y aún está lejos de la alta productividad asiática. Además, la tendencia mundial se acerca a la reducción de las horas de trabajo.

En síntesis, todos los expertos y datos que se pudieron consultar señalaron que ese afán de no despegarse de sus trabajos, abre altas probabilidades para la aparición de los males mentales, sobre todo si existe la disposición genética o experimental.

Respecto de los análisis frente a esta situación que según los expertos «es una de las más dramáticas del mundo», Susan Mailer⁹ reflexionó diciendo que «la sociedad chilena no resuelve sus conflictos». «Los problemas que presenta la sociedad chilena se originan en una de sus principales características: no ser directa. Es una sociedad en donde los problemas que se expresan en la familia con los niños y los jóvenes no se enfrentan, no se hablan, facilitando el desarrollo de conflictos no resueltos. En Chile se sigue la tendencia de lo que se cree correcto y, dentro de eso, el mito de la familia feliz, unida, que no tiene ninguna dificultad es una imagen muy fuerte, por la que se lucha incansablemente. Un problema con los hijos genera una profunda decepción en los padres. Un problema entre los padres es tratado con un secreto total».

Factores todos éstos que hacen pensar en la existencia de una sociedad que, de alguna manera, tiene un profundo conflicto con la realidad social en la que vive, un «vacío de sentido existencial»; es decir, una pérdida gradual del sentido que posibilitaría la aparición de formas de vinculación medios/audiencia, mediadas por un contexto personal y social patológico y, que como es sabido, se encuentra en la fuente de las decodificaciones aberrantes, pero esta vez, no sólo en la interpretación de los contenidos mediáticos, sino también en las expectativas que se tenga de éstos. Simulaciones de contacto, simulacros de vidas y apariencias de comunicación, que son mediadas, no ya por las dinámicas propuestas de la vida interpersonal, sino cruzadas y coordinadas por las acciones mediáticas. «El presentador en la televisión –afirma Martín Barbero (1991)– que se haya presente en los informativos, en los concursos, en los musicales, en los educativos y hasta en los «culturales» para subrayarlos, más que un transmisor de informaciones es en verdad un interlocutor o, mejor, el que interpela a la familia convirtiéndola en su interlocutor. De ahí su tono coloquial y la simulación permanente de un diálogo que no se agota en un remedo del clima familiar»¹⁰.

Entonces, y retomando la pregunta iniciada en este apartado sobre ¿para qué, desde el punto de vista de la noción de existencia, se utilizan los medios de comunicación de masas, en un contexto como el chileno? Diremos que el análisis de este tipo de audiencia debe considerar que las funciones descritas de la realidad por los medios masivos representan particularidades de ella en virtud de una proyección de mecanismos de defensa. Esto ante la carencia de sentido que normalmente el chileno encuentra en su entorno inmediato.

3. Decodificaciones defensivas: una propuesta de variables para la audiencia humana

Desde el punto de vista de las audiencias a nivel personal, las formas de enfrentarse con una realidad hostil, como ya se ha explicado, se basa en la activación de los mecanismos de defensa. Por otra parte y, ya desde un punto de vista social, esta relación hombre/entorno, se establece sobre la base del proceso de construcción de la identidad social, idea que se remonta incluso a los principios básicos de la Sociología.

Es más, este enfoque no es nuevo, y encuentra tal vez su referente en algunas categorizaciones que Lull hizo durante los primeros años de la década de los ochenta, sobre todo en lo referido a su idea de los usos sociales de la televisión, donde combinaba las aproximaciones etnográficas, la corriente de usos y gratificaciones y los estudios críticos de audiencia.

Evidentemente, ambos procesos (el psíquico y el social) operan en forma asociada (en tanto dan cuenta del fenómeno de lo humano), por lo que el análisis de estas dimensiones y las consecuentes relaciones medio/audiencia, se expondrán separadas sólo por fines de claridad de la exposición.

Asumiendo una nueva conclusión, se afirmará que las formas de relación que se dan entre la audiencia y los medios de comunicación en un contexto psicosocial como, por ejemplo el chileno, que es donde hemos podido realizar algunos tipos de observaciones, surgen de las formas irresueltas de contacto que los sujetos tienen con su realidad cotidiana, articulando así los naturales mecanismos de defensa psíquica ante situaciones de estrés sostenido y otros desórdenes psíquicos y sociales –se recordará–, descritos a través del diagnóstico psicológico que hicieron los especialistas e informes expuestos. Expresado de otra forma: el tipo de relación que se tenga con la realidad primaria, determinará el tipo de relación que se tendrá con los medios. Por lo tanto, las decodificaciones defensivas, es decir, las relaciones medios/audiencia, que surgen de la activación aberrante de la selección medial, serían las siguientes:

- El terror al vacío. La primera forma de relación basada en decodificaciones defensivas y, la más general, por cierto, es la que se produce al darse una inconsistencia entre las expectativas que genera la realidad medial y la seguridad que ésta –al tener el rótulo de «realidad»– debería otorgar. Así, nacen formas de relación, desde el punto de vista psíquico, entre el hombre y los medios que desencadenan fenómenos receptivos que se podrían denominar corruptos. El terror al vacío consiste entonces en un proceso de búsqueda general de seguridad en los medios, pero que

al no estar adaptada completamente a ellos, tal como se señaló en la primera parte, es la audiencia la que se los construye, con el objeto de comprender de alguna manera la realidad y con ello darle sentido. Las manifestaciones básicas de esta dimensión, las denominaremos «estereotipización», «escapismo», «no audiencia», «culpabilidad medial», «audiencia adicta» y «autocensura»:

- La *estereotipización*. Cuando la realidad circundante es simplificada por los medios de comunicación y esto es aceptado en forma literal por parte de la audiencia para atribuir formas de sentido reconocibles y determinar un posicionamiento en el que estructuras predefinidas contribuyan a un reconocimiento del sujeto desde y sólo los medios, estaremos frente a lo que, en el margen de estas líneas denominamos, «estereotipización», que desde el punto de vista de los mecanismos de defensa, correspondería a una proyección medial de «la represión», en el sentido de que aquí se simplificaría la realidad, reprimiendo las particularidades totales de algunos grupos humanos, por percibir como inconveniente la total aceptación de la complejidad de lo real.

Veamos algunos ejemplos surgidos de las entrevistas para esta reflexión: «Lo que me gusta de las telenovelas», decía un entrevistado «es que dejan todo claro. Los malos son malos y los buenos son buenos y así uno aprende»¹¹. Otro sostenía: «Está bien que los bolivianos y los peruanos trabajen en cosas más o menos no más. Total, no 'hay' visto en la tele que su país es más pobre que la cresta»¹² y aunque aquí sean empleadas o cuidadores de auto, lo que ganan les sirve como un sueldo grande cuando lo mandan allá. Si todos son pobres (ríe)»¹³. Y un último ejemplo: «(...) yo escucho radio porque todo es corto y te lo dicen rápido. No tengo tiempo para escuchar nada más y aprovecho el auto para hacerlo. No 'veis' que la gente de la radio es como uno, siempre andan de prisa y te comprenden. «Na» que ver con la tele que son puros «volados» (despectivo de adicto a las drogas) y drogadictos. Ese sí que es un ambiente malo»¹⁴.

- El *escapismo*. Por «tendencia escapista» se entenderá aquel proceso de la audiencia que se relaciona con los medios a través de pulsiones de atracción/rechazo. Un ejemplo de este tipo de audiencia, se encuentra en aquellos sujetos que manifiestan no tener contacto con éstos, pero que sin embargo suelen criticar sus contenidos casi al pie de la letra.

- El *no ser audiencia*. La primera derivación hacia el fenómeno de la audiencia escapista, se puede encontrar en la autodenominación inconsciente de no ser audiencia. Watzlawick (1967), como base de este

enfoque, lo denomina «rechazo de la comunicación» y consistiría –interpretando sus palabras– en negarse a aceptar que uno es un receptor de ciertas comunicaciones específicas. Un ejemplo en las entrevistas se dio en la no poca tendencia de algunas personas a decir «que no veían televisión», entre ellos un connotado intelectual chileno: «de la televisión no me hables. Yo no veo televisión y les tengo prohibido a mis hijos verla. Es pura banalidad... basura. No me interesa. Ni siquiera las noticias, que se preocupan de dar puro fútbol. Para qué hablar de «Viva el lunes» (programa de variedades estelar de muy alto presupuesto y *rating*), si la Bolocco (una de los animadores) es una oda a la estupidez»¹⁵.

Puede observarse –y resulta característico de este tipo de audiencia– la inconsciencia del sujeto al no ser capaz de percibir la paradoja de sus declaraciones, puesto que si efectivamente no ve televisión, ¿cómo conoce los nombres de los animadores, sus actitudes o el contenido principal de los telenoticiarios?; lo que ratifica, por consecuencia lógica, que se estaría en presencia de la proyección mediatizada de un mecanismo de defensa, en este caso, la «negación».

- La *culpabilidad medial*. Por este tipo de proceso se entenderá la tendencia de algún tipo de audiencia a responsabilizar a los medios (por su contenido) de situaciones externas a ellos, como por ejemplo, males o dificultades de una persona, grupo o de la sociedad en su conjunto. Esta confusión, según Watzlawick (1967), se debe a una errónea interpretación de la recepción, al traducir materiales analógicos a digitales¹⁶.

Por ejemplo, si un medio masivo emite un mensaje en el que se exponen contenidos de violencia, este tipo de audiencia tiende a responsabilizarlos, en un margen exagerado, de la violencia que hay en su hogar. Esto no quiere decir que con esta idea se dejen de lado las influencias que tienen y han tenido los medios de comunicación en cierto tipo de comportamientos sociales y personales.

Por el contrario, lo que este tipo de relación plantea es una tendencia cuasi patológica y desequilibrada de culpar literalmente a los medios de casi todos los males que ocurren en este mundo, olvidando, posturas de hace casi 50 años, que ya indicaban que el efecto de los medios depende del contexto y la integración de otros agentes de aprendizaje psicosocial, postura que ya hemos visto desde los inicios de los estudios de Lazarsfeld, por ejemplo.

Respecto de este punto, en las entrevistas se encontraron algunos casos (de hecho, es por esa razón por la que se menciona esta tipología). Se exponen

dos ejemplos calificados como gráficos: «*Matrix* es una película que nos advierte que este mundo es pura apariencia. Creo, sinceramente, que aprendí mucho. Mucha gente que conozco piensa algo así, que el futuro nos depara el dominio de las máquinas sobre el hombre. O, acaso, ¿ya no estamos siendo dominados por toda la cuestión de Internet y todo eso»?¹⁷.

«La delincuencia en este país se debe a dos cosas: que en las noticias se den puras cosas negativas. Mire, si los delincuentes cuando salen en la tele parece que les gustara. No ve que se hacen famosos y, otra cosa, porque los diarios siempre ponen en la primera plana lo que hacen estos tipos»¹⁸.

Como se aprecia, se trata de declaraciones que esconden en sí mismas formas irresueltas de enfrentamiento con la realidad. No se comprende la situación social y la inseguridad social que esta muestra, por lo que –nuevamente utilizando un mecanismo de defensa que se proyecta en su relación con los medios– se los responsabiliza, confundiendo su contenido analógico con el digital. En este caso, la «culpabilidad me-

nantes ambientales que aún no han podido ser delimitados»²⁰.

El medio es una vía de escape, una válvula de salida de la tensión, lo que genera, al transcurrir del tiempo, una adicción. Esto es lo que Doelker (1982) llama «orientación escapista: «si el consumo de los medios de comunicación sirve únicamente para esquivar la realidad de uno mismo y vivir en una realidad falsa, la participación en la realidad medial queda convertida en un sucedáneo de la vida propia y propiamente dicha. En este caso el aprovechamiento escapista hay que considerarlo como señal para una ayuda pedagógica»²¹: «No sé, pero a las seis de la tarde tengo que ir a ver *Dragon Ball Z*. No sé, me relaja, me olvido de todo y te confieso, si insistes en preguntarme, que si no lo veo, me siento algo extraño. Sé que es como ridículo, pero si lo pienso es verdad. No me di cuenta que era una necesidad»²².

«Me fascina chatear, puedo pasar horas, toda la noche. Mi papá me reta, dice que estoy obsesionada. Lo entretenido es que a uno se le pasa el tiempo sin darse cuenta. Se olvidan todos los problemas. La Universidad, y todo lo malo que nos está pasando siempre»²³.

«Todos los días cuando llego a la casa, me tiro en la cama a ver televisión. Necesito no pensar en nada y la televisión me sirve para eso»²⁴.

«Puedo estar ‘navegando’ horas. No te has dado cuenta que el tiempo pasa sin que uno

se de cuenta. Me siento conectado al mundo. Me entretiene y no pienso dejar de hacerlo»²⁵.

«Ello también explica –se lee en Doelker (1982)– «la indignación del público cuando determinados programas son sacados de la programación. Que las personas que aparecen en los medios son ‘cargados’ con sentimientos por parte de los espectadores, es algo que debieran saber ante todo los padres y educadores de niños (...)»²⁶. «Tú no te imaginas lo que sentí cuando sacaron el maldita sea». Los conductores los sentía como verdaderos amigos míos»²⁷.

• La autocensura. Por autocensura se entenderá a aquel tipo de audiencia que se niega a relacionarse con tipos de contenido específicos (no al medio, sino a su producto). Esto, en palabras de Watzlawick (1967), se denomina «rechazo de la comunicación» (proceso ya utilizado en este esquema), que corresponde, según él, a una defensa en que la comunicación (...) de los otros queda invalidada»²⁸.

La producción medial no es un producto técnico. Es, en esencia, una actividad humana realizada por y para seres humanos y el olvido de esa Humanidad es y será el olvido de lo que investigamos y, por ende, de nosotros mismos.

dial» es la manifestación del mecanismo de la «proyección», ya que esta audiencia se distancia de su responsabilidad social.

• La audiencia adicta. En este caso se trata de audiencias que, por alguna razón, se vinculan estrechamente con un(os) contenido(s) de los medios en términos de impulsos incontenibles. Para ser más gráficos, se da en el momento en que un sujeto no puede evitar ver u oír algún tipo de producto mediático, lo que los acerca bastante al fenómeno de la adicción, tal vez, porque «la simulación lleva a cierta nostalgia por lo real»¹⁹.

Ruiloba nos explica que la conducta adictiva (sea de la naturaleza que fuese), se da normalmente en sujetos con «antecedentes significativos de impulsividad o de ansiedad y depresión. Otras veces, los familiares aportan datos indicativos de que estos sujetos sufrieron durante la infancia una ansiedad muy elevada. Vale decir que se sustenta en gran medida, en condicio-

Interpretando a Doelker (1982), este fenómeno puede ser representado por la negación de la acción. Es un efecto, donde los contenidos no se pueden aceptar, momento en que es puesta en tela de juicio la veracidad del contenido medial, operando, en este caso, el mecanismo de defensa de la «negación».

Respecto de las entrevistas, se dieron varios casos de este tipo en el momento en que algunas de las personas estudiadas declararon acciones como las siguientes: ¡«No, yo no escucho para nada el programa del Rumpi (programa de radio que cuenta experiencias privadas de personas), es chabacano y de gente de otra clase. Nunca, si me lo pones me voy a tapar los oídos»²⁹. *Mea culpa* (programa de televisión tipo *reality show*) es vulgar, se aprovecha del morbo de la gente. Nunca lo he visto y por principio no lo voy a ver»³⁰.

4. Proposición de variables para el nivel sociocultural

4.1. El sentido de referencia

Para interpretar las formas de relación y codificaciones defensivas desde el contexto social, se recordará que las pautas de influencia social surgen de la dependencia del individuo respecto de los otros. Esto se manifiesta de varios modos, incluidas la identificación y la tendencia a confiar en los demás con el fin de obtener aprobación para definir, entre otras cosas, su identidad social; que se explica como «la adhesión que una persona siente hacia los otros, tomados en forma individual o colectiva, sentimiento que le hace pensar que ocupa un lugar en la sociedad»³¹.

Esto se relaciona, entonces, con la idea de poseer un estatus, entendiéndolo como una posición concreta o como la jerarquía que se posee ante los otros. Es decir, la identidad social ofrece un punto de apoyo significativo para la persona, en términos de «pertenencia» al contexto social. Esto nos relaciona con el proceso de construcción de realidad social; que se refiere a «la perspectiva que una persona adquiere de otras y comparte con ellas, suministrándole en definitiva un modo de concebir el mundo que contribuye a simplificar lo complejo y aclarar lo ambiguo»³².

No obstante, lo relevante –desde el enfoque de esta reflexión– es que el hombre también depende de la sociedad y la cultura para obtener una perspectiva y un enfoque coherentes de la vida, luego el efecto esencial de ésta es ejercer influencia sobre los miembros de una sociedad, induciéndolos a adoptar formas distintivas de pensamiento y acción.

En consecuencia, se pueden categorizar los efectos de la sociedad y la cultura de la siguiente manera:

«las orientaciones de valor, el funcionamiento perceptual y las expectativas sociales; lo que significa que la sociedad depende del acuerdo general con respecto a los imperativos culturales corporizados en los valores, aunque a veces éstos puedan estar en conflicto»³³, lo que explica por qué la mayoría de los antropólogos caracterizan a las diferentes culturas en términos de sus valores predominantes, de donde surgen de hecho, las normas y los roles.

A partir de estos antecedentes retomemos el segundo cuestionamiento: ¿qué necesidades y características socioculturales constituyen ciertos tipos de relación entre la audiencia y los medios de comunicación de masas?

Si se parte de la premisa de que el grado de conciencia del sujeto a nivel sociocultural se establece a través de tres factores, según Zimbardo (1996), la identidad social; que se explica como la adhesión que una persona siente hacia los otros, tomados en forma individual o colectiva, sentimiento que le hace pensar que ocupa un lugar en la sociedad. El apoyo social; que alude a la respuesta favorable que una persona obtiene de otra y que refuerza sus conductas. Y de la realidad social; que se refiere a la perspectiva que una persona adquiere de otras y comparte con ellas, suministrándole en definitiva un modo de concebir el mundo que contribuye a simplificarlo; podemos comenzar a explorar en los grados y formas de relación que potencialmente tendría el tipo de sociedad a la que hemos hecho alusión y los medios de comunicación.

Por una parte, se había dicho que una de las funciones primordiales de los medios de comunicación de masas es entregar un marco referencial que, mediante la reducción del horizonte perceptivo, y la ampliación del horizonte comprensivo, generaban lo que se denominaba realidad medial, acto virtual que provocaba la sensación de pertenecer a un plano existencial compartido, otorgando seguridad de pertenencia y, por ende, existencial.

Pues bien, una función más o menos similar es la que se da en los procesos socioculturales, pues el individuo se sitúa en una acción permanente de búsqueda de identidad vía determinante social, lo que en definitiva le contribuirá a generar una visión del mundo y, por ende, unas formas de acción específicas.

Luego, si se observan con cierta detención los procesos que se generan en una u otra instancia, éstos son bastante similares, si se hace el esfuerzo de buscar el factor común. ¿Cuál es éste?: Que la función de los medios, tal como la hemos descrito en este contexto y la función de la sociedad y la cultura, son otorgar ciertos grados de seguridad, por lo menos de pertenencia

a los sujetos (en la medida que forma una visión de la realidad), transformándose esta premisa en una primera forma de relación básica entre sociedad, cultura y medios de comunicación.

La pregunta, por tanto, es: ¿qué tipos de audiencia sociocultural se generan a partir del contacto de ésta con los medios?

En la audiencia que se sienta frente a un partido de fútbol, sin duda podemos encontrar este tipo de procesos. Pero aquí hay que mencionar algunas salvedades: Hay un proceso distinto cuando un sujeto adicto a los partidos de fútbol se sienta frente al cable a ver durante casi todo el día cualquier partido que se dé, no importando si se trata de uno entre Deportes Antofagasta y Deportes La Serena o de uno en que se defina la Copa Europea de Naciones que, tal como hemos visto aquí se daría el caso de decodificación defensiva centrada en el proceso de «adicción» con motivaciones «escapistas».

Distinto es el caso de un partido de las eliminatórias del próximo Mundial de Fútbol, ya que la conformación de una audiencia sociocultural cumplirá sin duda, por lo menos con dos de las características: habrá seguramente dos o más personas viéndolo y se darán instancias de intercambio comunicativo, haciendo posible intentar examinar si se da la búsqueda de identidad sociocultural.

He aquí lo relevante: se crea una instancia de participación, mediada por los medios, en la que confluirán algunos procesos que hacen posible describir a este tipo de audiencia, lo que nos retrae una vez más a los usos sociales de los medios que señalaba Martín Barbero (1991). Si no, sólo bastaría preguntarse: ¿En general, qué le pasa a un sujeto que estará sólo viendo este partido por cualquier circunstancia?

En efecto, siente la necesidad de compartir la vivencia medial para sentirse perteneciente a los procesos sociales, caso contrario, sentirá algún nivel de displacer por no participar cabalmente de la instancia social. Luego, su búsqueda de identidad social se verá un tanto mermada. He aquí lo básico, pero ¿existen decodificaciones defensivas en este tipo de relaciones?

Si se parte de la base de que la noción de la identidad sociocultural se establece en la relación con otros, y retomando una idea ya expresada, se asumirá que dentro de esos «otros» se encuentran los medios y que éstos, a su vez, tienen la función de dar referentes que otorguen al sujeto la noción de seguridad existencial. De este modo estamos en condiciones de examinar algunas formas de relación entre la audiencia sociocultural y los medios de comunicación:

4.2. La referencia literal

En este caso el individuo intenta reproducir en su contacto con los otros las mismas formas de acción propuestas por el medio, sin mediar en este proceso las características sociales efectivas de su vida social. Debe hacerse notar que de esta premisa o consideración se han derivado los llamados programas pro-sociales, que deliberadamente intentan proponer ciertas pautas de conducta social, asociándole a este tipo de conducta un resultado positivo.

Un ejemplo que se puede citar se daba en el *Show de Bill Cosby*, donde un cierto tipo de interacción familiar, estaba contextualizado en un escenario económico solvente, creando una especie de asociación natural entre una forma de interacción y el éxito familiar.

En las entrevistas, se hicieron referencias similares, en este caso para la serie de Sony: *Friends*. «Nosotros somos un grupo de compañeros que vivimos juntos, somos amigos, así como en *Friends*. Nos juntamos en un café, jugamos juntos» (...)»³⁴.

Como ya se ha visto, en este caso estaríamos nuevamente insertos en el marco de una audiencia defensiva, pues se asume, implícitamente, que la intentará reproducir en forma literal este tipo de propuesta, sin interponer su dinámica real: «Así, juntos (a modo de *Friends*), es más fácil resolver los problemas. La vida se hace más fácil»³⁵.

4.3. La adecuación al medio como valor intrínseco

Otra forma defensiva de relación en este nivel se da en el caso de asumir como valor social intrínseco algunas formas de relación sociocultural propuestas por los medios. En este caso lo defensivo no vendría por asumir como positivos algunos valores que se proponen, pues esto efectivamente se da. Lo que aquí se da, es que se asume un valor por el simple hecho de que una forma de relación se presente en un medio.

Como ejemplificación se puede encontrar en la connotación que se hace de algunos atributos técnicos que se dan en algunas ocasiones en los medios. Las emisiones en vivo, en este plano, tienen una connotación de certeza y valor por ese hecho, más que por el contenido que allí se proponga, creando la sensación de que efectivamente se está asistiendo a lo real, olvidando que en este tipo de emisiones también existe una pauta y selección, a veces más rígida, que las emisiones grabadas. Por lo tanto, la codificación defensiva estaría dada por asumir como valor lo expuesto en el medio por la connotación que se le da al atributo técnico: «Lo cierto sólo se da en televisión, cuando algo sale en vivo. Lo demás fácilmente puede ser un invento»³⁶.

4.4. El sentido de pertenencia

Esta forma de relación podría caracterizarse como la acción de la audiencia, conducente a la adquisición en los medios de pautas de comportamiento sociocultural que otorguen la sensación de pertenecer a una instancia social. En este caso, el sujeto busca en el medio referencias que le digan a dónde pertenece y, por ende, cuál es su estatus y su rol en la sociedad y la cultura. «Una de las primeras razones que mueven a buscar la oferta de los medios es la necesidad de participar, más allá de los límites de la realidad propia, en una segunda realidad. Ello se hace de forma consciente y complementando las experiencias de la realidad primaria. Este 'disfrute' en el sentido de englobar la realidad secundaria puede ser calificado como orientación de aprovechamiento participante»³⁷. En este caso, también encontramos algunas manifestaciones de la decodificación defensiva:

4.5. Pertenencia forzada por la identificación

Como hemos visto, en algunos casos, en el sujeto se interponen algunos mecanismos de defensa. Uno de ellos es la identificación. A nivel sociocultural esto puede tomar algunas formas en que la decodificación aberrante que se hace del mensaje, determina la autoconcepción del yo en términos sociales, en su sentido de pertenencia o que el medio, literalmente, le pertenezca.

Vale decir, la identificación con un grupo expuesto en un medio hará que un sujeto busque status en la sociedad en función de lo que percibe en este grupo en los medios, provocándose, seguramente, una especie de discordancia entre su nivel de expectativas autoimpuestas versus la realidad de las relaciones que se dan en el grupo real.

En este caso se da una sustitución de la interacción interpersonal, por una relación personal y particular con el medio. Este caso se puede evidenciar con bastante claridad en el ejemplo de la radio, cuando una persona genera ciertos grados de exposición personal por el medio, olvidando su carácter masivo. Así, el medio se convierte en un ente específico con sentido personal, donde las expectativas de ese orden deben ser satisfechas, lo que explica altos grados de frustración si, por ejemplo, la carta no llega o no se puede comunicar por teléfono, sintiéndose literalmente ofendido si esto se produce. En consecuencia, el medio se personifica e interacciona con el sujeto, nor-

malmente, a nivel adictivo, ya que en la realidad cotidiana, normalmente no se siente a gusto: «Fíjese que pasaron casi dos años antes de que me constataran la llamada del «Buenos días a todos» (programa de televisión matinal que interactúa permanentemente con el receptor; las llamadas para participar en sus concursos son por azar), ¿no lo encuentra una falta de respeto?»³⁸.

4.6. Pertenencia fantásica

Ahora bien, una forma extremadamente patológica se dará en el caso de que un sujeto se sienta perteneciente, ya no a un grupo social real, sino a uno que se da en los medios, caso en el que encontraremos claras tendencias psicóticas, mediadas por la adicción³⁹.

En este caso se dio sólo un caso de este tipo y se cita sólo para dar cuenta de él: «Yo soy amigo de la Bolocco. Me han invitado al programa, todos me conocen, pero no he querido ir. Siempre me llaman y converso con el Kike y Álvaro Salas (...)»⁴⁰.

5. Consecuencias (a modo de conclusión)

1) El investigador medial –en el Chile actual– debe conocer y comprender los determinantes contextuales que explican las relaciones que la gente crea con los medios de comunicación de masas. La igno-

La producción medial no es un producto técnico. Es, en esencia, una actividad humana realizada por y para seres humanos y el olvido de esa Humanidad es y será el olvido de lo que investigamos y, por ende, de nosotros mismos.

rancia de los comportamientos humanos no sólo es una transgresión metodológica, sino ética.

2) El condicionamiento de las producciones mediales a un contexto, donde un número significativo de personas se hallan en un estado de conflicto psíquico y, en no pocos casos, espiritual, representa en términos muy simples, un aprovechamiento que transgrede no sólo los principios más básicos de solidaridad y respeto a esa condición, sino también afecta la correcta interpretación de las variables de indagación de procesos humanos.

3) La decisión de un contenido y de las formas relacionales que esto implica debe considerar sus efec-

tos. No es válido, visto desde los resultados de esta reflexión y bajo ningún otro punto de vista, aludir a que los medios ofrecen lo que la gente quiere escuchar, ya que en ese escuchar, leer o mirar, están enredados los conflictos irresueltos con la propia realidad y el investigador debe dar cuenta de esa realidad provocando sentimientos de liberación, de participación y autoconciencia y no, como se está haciendo, encerrar aún más a los seres humanos, en fantasías y autoengaños respecto de lo que las audiencias necesitan.

4) La producción medial no es un producto técnico. Es, en esencia, una actividad humana realizada por y para seres humanos y el olvido de esa Humanidad es y será el olvido de lo que investigamos y, por ende, de nosotros mismos.

Notas

¹ BATESON, G. (1984), en LÓPEZ, A.; PARADA, A. y SIMONETTI, F. (Eds.): *Introducción a la Psicología de la Comunicación*. Santiago de Chile, Universidad Católica de Chile; 137.

² WATZLA WICK, P. (1967): *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona, Herder; 41.

³ Entrevista en el diario *El Mercurio*.

⁴ Ministerio de Salud (1999): *Las enfermedades mentales en Chile*. Diciembre, 1999; 76.

⁵ Entrevista en el diario *El Mercurio*. Santiago de Chile.

⁶ Idem cit. (19); 66.

⁷ Universidad de Chile (1998): *Investigación sobre la prevalencia de trastornos demenciales*. Santiago de Chile, Facultad de Medicina; 25.

⁸ Entrevista en el diario *El Mercurio*.

⁹ Idem cit. (4); 76.

¹⁰ MARTÍN-BARBERO, J. (1991): *De los medios a las mediaciones*. México, Gustavo Gili; 234-235.

¹¹ Hombre, 28 años, estrato económico medio.

¹² Chilenismo que indica un exclamativo de «mucho» o «exagerado».

¹³ Mujer, 45 años, estrato económico medio.

¹⁴ Hombre, 35 años.

¹⁵ Hombre, 51 años, estrato económico alto.

¹⁶ Idem cit. (2); 98.

¹⁷ Hombre, 24 años, estrato económico medio/alto.

¹⁸ Mujer, 40 años, estrato económico medio.

¹⁹ STEVENSON, N. (1998): *Culturas mediáticas*. Buenos Aires, Amorrutu Editores; 250.

²⁰ VALLEJO RUILOBA, J. (1998): *Introducción a la Psicopatología y la Psiquiatría*. Barcelona, Masson; 662.

²¹ DOELKER, C. (1982): *La realidad manipulada*. Barcelona, Gustavo Gili; 175.

²² Hombre, 23 años, estrato económico alto.

²³ Mujer, 20 años, estrato económico medio/alto.

²⁴ Hombre, 35 años, estrato económico medio/alto.

²⁵ Hombre, 28 años, estrato económico medio/alto.

²⁶ Idem cit. (21); 170.

²⁷ Hombre, 28 años, estrato económico medio.

²⁸ Idem cit. (2); 76.

²⁹ Mujer, 31 años, estrato económico medio/alto.

³⁰ Hombre, 35 años, estrato económico medio.

³¹ ZIMBARDO, P. (1996): *Psicología y vida*. México, Trillas; 510.

³² Idem cit. (31); 520.

³³ Idem cit. (31); 522.

³⁴ Hombre, 25 años, estrato económico medio/alto.

³⁵ Hombre, 25 años, estrato económico medio/alto.

³⁶ Mujer, 30 años, estrato económico medio.

³⁷ Idem cita (21); 173.

³⁸ Mujer, 38 años, estrato económico medio.

³⁹ Este caso corresponde a una situación patológica dentro del terreno de las psicosis, por lo que evidentemente, no es producto de la interacción con el medio. En este caso, éste es sólo la expresión de una patología profunda.

⁴⁰ Mujer, 38 años, estrato económico medio.

Referencias

BATESON, G. (1984): «Introducción a la psicología de la comunicación», en LÓPEZ, A.; PARADA, A. y SIMONETTI, F. (Eds.): *Introducción a la Psicología de la Comunicación*. Santiago, Universidad Católica de Chile.

DOELKER, C. (1982): *La realidad manipulada*. Barcelona, Gili Gaya.

MARTÍN-BARBERO, J. (1991): *De los medios a las mediaciones*. México, Gustavo Gili.

STEVENSON, N. (1998): *Culturas mediáticas*. Buenos Aires, Amorrutu.

VARIOS (1998): *Investigación sobre la prevalencia de trastornos demenciales*. Santiago de Chile, Universidad de Chile, Facultad de Medicina.

VALLEJO, J. (1998): *Introducción a la Psicopatología y la Psiquiatría*. Barcelona, Masson.

VARIOS (1999): *Las enfermedades mentales en Chile*. Santiago, Ministerio de Salud.

WATZLA WICK, P. (1967): *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona, Herder.

ZIMBARDO, P. (1996): *Psicología y vida*. México, Trillas.

León Maturana
Argentina

Televisión, filosofía y escuela

La importancia de la cultura como tema central de la comunicación y la educación es el eje de este trabajo, donde se describe una investigación acerca de las relaciones entre los niños y los jóvenes con las historias audiovisuales de la televisión, especialmente aquellas que significan o tienen que ver con la violencia, así como la metodología seguida y las estrategias de cambio observadas en cuanto a las actitudes de los niños y jóvenes respecto a los mensajes de la televisión.

In this paper the author emphasizes the cultural importance of the subject communication and education. He describes his own investigation about the relation of children and young people with audiovisual stories on television, specially which mean 'violence', and explains his methodology. He also explains his works around the change's strategies of children's attitudes with respect to television messages.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Educación, medios de comunicación, televisión, violencia, filosofía, cultura.
Education, mass media, television, violence, philosophie, culture.

León Maturana es director del Instituto de Investigación, Desarrollo y Transferencia en Ciencias de la Comunicación y Educación para los Medios (ICCEM) de la Universidad de Morón (Argentina).

Si hay un tema clave de la cultura contemporánea, éste es, precisamente, el que ha elegido *Comunicar* para este número: la necesidad de encontrar nuevos métodos para analizar las relaciones que de hecho existen entre la institución medios de comunicación social –en especial la televisión– y la institución escuela obligatoria. Se trata de un tema de extraordinaria importancia porque las actividades que ambas instituciones organizan en función del cumplimiento de los propósitos que las definen, convergen en un espacio de intersubjetividad donde inevitablemente chocan y se enfrentan dialécticamente.

En efecto, el fin primordial de la escuela es permitir el progresivo desarrollo de las competencias inte-

lectuales y comportamentales que hagan posible –para las personas que integran la sociedad– insertarse en ellas de una manera activa, creativa y responsable. El objetivo de los medios, en cambio, es explícitamente *prescindente* a este respecto. El propósito que define a los medios como institución es triple: informar –en el amplio sentido de esta palabra–, entretener y *publicitar* (y hacer propaganda). Salvo en una casi insignificante medida (principalmente la televisión oficial y algunos canales de cable especializados), la idea de usar los medios para educar no forma parte de los fines institucionales. El poder socializador de la televisión –un poder tan profundo y de tan vasto alcance como jamás haya detentado ninguna otra institución en el pasado– no deriva del cumplimiento de sus propósitos institucionales, sino que acontece por encima y por debajo de ese proceso. Es obvio que la función de los medios privados –y en gran medida de los públicos– está estrictamente ligada a criterios de lucro y por tanto su actuación se supedita a las leyes del mercado: independientemente del papel formador de los productos que los medios venden, esos productos mediáticos son ofrecidos o son retirados de acuerdo con los resultados de evaluaciones de *rating*, esto es, de su atractivo para el consumo.

Esta situación, de hecho, significa sencillamente que los procesos de construcción social de la realidad no están regidos solamente por los valores de la verdad, el bien, la belleza y el sentido trascendente de todas las acciones –que el sujeto internaliza a lo largo de su formación intelectual y afectiva en la familia, en la escuela y en la Iglesia¹– sino también, en una abrumadora proporción, por los valores que trasuntan las historias televisivas, los cuales, como es obvio, están supeditados a un solo y excluyente objetivo: «ganar dinero».

El problema –parece– no es que coexistan y se crucen las instituciones mediática y socializadoras –familia, escuela, Iglesia– sino la relativa ausencia de criterios de discusión a su respecto, de tal manera que se perciban las implicaciones que este hecho tiene para el individuo y, *a fortiori*, para la sociedad. El problema es, a mi criterio, no tomar conciencia de la complejidad de esta situación de hecho y, por tanto, no intervenir racionalmente en ella para transformarla.

La cuestión planteada por *Comunicar*, entonces, es, social y filosóficamente, de crucial importancia. Significa, ni más ni menos, que la decisión de proponer y discutir diversas formas de intervenir en la relación comunicación-educación con criterios obtenidos de la investigación científica. ¿Cuál es mi visión teórica y metodológica sobre este asunto?

En este tema –el método para el análisis de la influencia de los medios en la educación– están implicados dos asuntos que deben diferenciarse claramente: de un lado la cuestión propiamente cultural relativa al modo como la comunicación televisiva incide en la idea de realidad que todos tenemos; y por otro lado, la concepción de abordajes racionales que permitan revertir una situación en la que los medios, en especial la televisión, ejercen un dominio simbólico vasto y profundo del cual no está exenta ninguna persona.

El uso que de la televisión hacen las niñas, niños y jóvenes es el problema más importante con el que se enfrentan actualmente las políticas culturales de los estados democráticos. Los niños usan el material semiótico que les proveen los diferentes ámbitos de comunicación para crecer como sujetos libres e insertarse creativamente en la sociedad. Los esfuerzos mundiales en torno a la construcción de una sociedad donde rijan los valores de la paz, la tolerancia religiosa e ideológica y el respeto estricto de los derechos humanos, chocan cotidianamente contra la evidencia de que el medio socializador más poderoso y ubicuo de cuantos haya conocido la Humanidad –la televisión– está proveyendo como «entretenimiento» gran cantidad de material semiótico sin otro criterio que el de su capacidad de *enganche*, o sea, su atractivo para el consumo masivo.

Para indagar en la naturaleza de esta relación, dirijo en la Universidad de Morón desde 1998 una investigación cuyo título fue, en una primera etapa, «Pragmática de la comunicación televisiva: el problema de la relación de los niños con los mensajes televisivos, con especial referencia a los que apuntan a la violencia».

Voy a referirme primero al objeto de la investigación y sus resultados generales y luego a la metodología empleada². En síntesis, lo que esta investigación se propuso fue mostrar que la relación de los sujetos en desarrollo con los mensajes televisivos forma parte constitutiva del proceso general de construcción social de la realidad.

Los niños y jóvenes usan el material significativo que encuentran en su comunicación con otros para organizar o construir el campo general de actuación o experimentación vital que necesitan para crecer mentalmente –intelectual y afectivamente–, tanto desde el punto de vista individual como con respecto a sus relaciones con los otros. Lo que el sujeto, en desarrollo psicológicamente necesita, busca y encuentra en el campo viviente de lo simbólico –la cultura en proceso–, está en conexión con lo que la sociedad espera de sus sujetos libres. Así que el material significativo

provisto por la televisión –en especial los relatos ficcionales (dibujos, telenovelas, series, películas)– tiene una eminente función adaptativa: entretiene y al mismo tiempo enseña. En términos generales, la televisión provee criterios de valoración y actuación social.

Ahora bien, las respuestas del niño televidente no son, ni mucho menos, las respuestas de un sujeto dócil y sin problemas que tiende a integrarse armónicamente a la estructura de normas y valores que la familia primero, y la escuela más tarde, tratarán de inculcarle. En otros términos, el niño se encuentra siempre en una posición de procesamiento activo del material semiótico al que accede a través de la televisión, lo que le sirve tanto para aumentar y enriquecer sus esquemas cognitivos, como para el modelamiento de las actitudes que necesita para vivir en sociedad. Pero además, la experiencia televisiva le sirve para la expresión, elaboración psicológica y canalización de los aspectos más oscuros y profundamente enigmáticos de las fuerzas de la vida que plasman en su individualidad. ¿Cómo influye, entonces, el material semiótico televisivo –principalmente «entretenimiento» y «publicidad»– en el desarrollo psicológico?

En la primera etapa de nuestro trabajo implementamos distintos recursos metodológicos de carácter cualitativo: observación participante, conversación con niños pertenecientes a los períodos psicogenéticos de maduración de la función simbólica y del pensamiento intuitivo (5 a 7 años), de las operaciones concretas (7-10 años) y de las operaciones formales (11/12 a 17/18), conversación con padres, conversación con maestros. Pudimos constatar la vigencia de generalizaciones ampliamente establecidas por la investigación empírica aunque, desde nuestra perspectiva teórica y epistemológica, las consecuencias para el desarrollo psicológico del visionado de dibujos y otros relatos audiovisuales televisivos no pueden explicarse con criterios naturalistas sino estrictamente antropológicos³. En la investigación de la relación de los niños con los relatos debemos considerar dos tipos de influencias:

1) En la conducta (la manera como los individuos actúan y se relacionan con los otros dentro de la sociedad).

2) En la vida espiritual del individuo y con respecto a su activa inserción en el proceso general de la cultura de la cual forma parte. La experiencia cotidiana

de ver televisión tiene, para el niño, implicaciones de largo alcance en sus procesos de construcción simbólica de la realidad. Lo que un niño ve por la televisión tiene enorme incidencia en su desarrollo cognitivo y afectivo y, por ende, tiene prospectivamente una importancia extraordinaria para la configuración del orden social en el que vive.

Esta doble perspectiva nos permitió formular, de un lado, preguntas acerca de la conexión entre la violencia televisiva y la que manifiestan los individuos en un amplio espectro comportamental que abarca desde las dificultades de adaptación en la escuela, pasando por los procesos de agresión real (no simulada o lúdica) hasta los casos de delincuencia perpetrada por menores. Y del otro, preguntas acerca de la vinculación entre lo que la televisión significa para la idea general de realidad con la que manejan los individuos cotidianamente y el propósito ideal de edificar un mundo sin violencia, tolerante, armónico, respetuoso de la dignidad humana y preservador de la estructura general de la vida como sistema.

En su actual etapa –período 2000/2001– el proyecto se titula «Pragmática de la comunicación televisiva II: el niño y la televisión: jugar, pensar, actuar»⁴.

Desde el punto de vista metodológico, el trabajo

El uso que de la televisión hacen las niñas, niños y jóvenes es el problema más importante con el que se enfrentan actualmente las políticas culturales de los estados democráticos. Los niños usan el material semiótico que les proveen los diferentes ámbitos de comunicación para crecer como sujetos libres e insertarse creativamente en la sociedad.

se articula alrededor de la idea de que los niños y jóvenes se relacionan inteligentemente con los mensajes televisivos, y que es posible lograr un cambio general de su actitud frente a la televisión mediante un método basado en la implementación de la denominada «Filosofía para niños» y tomando como punto de partida la diferencia entre modalidades de pensamiento paradigmático y narrativo.

Los rasgos distintivos de esta experiencia son:

a) Implementación del modelo educativo de Matthew Lipman, *Filosofía para niños*, utilizando relatos audiovisuales de la televisión y del cine como base para el diseño de experiencias de lectura audiovisual

donde se pongan en juego habilidades cognitivas, éticas y creativas del niño. (Actualmente trabajamos con niños de 4 y 5 grados de la EGB: 9 y 10 años).

b) Utilización de la idea de «espacio transicional» (Winnicott) para indagar en los procesos inconscientes de lectura del relato. (Se está aprovechando la experiencia para recoger datos en torno al primero: el tipo de espacio transicional que generan; y después, el uso lúdico que hacen de ese espacio los niños televisivos).

El objetivo general de la investigación –sobre cuya base elaboramos las estrategias metodológicas correspondientes– fue crear las condiciones para el desarrollo de la competencia propiamente televisiva de los sujetos en desarrollo, en su triple aspecto tecnológico, lingüístico y comunicacional. Esta capacitación específica del niño en cuanto a la comunicación televisiva es indispensable para que el niño no sólo disfrute de sus amados «dibujitos», sino que también, a partir de esa lectura, se interroge, piense y dialogue acerca de

como-si-fueran-reales experiencias de vida problemáticas: relatos capaces de poner a los niños en escena –ríos imaginarios, a partir de los cuales se planteen problemas y se discorra acerca de las soluciones. Para ello Lipman y quienes trabajan con este modelo educativo crearon textos escritos, relatos o novelas.

El método consiste en hacer que los niños lean y piensen en el aula a partir de novelas especialmente escritas para esa finalidad. El aula se convierte así en un ámbito de conversación y discusión, con un fuerte sesgo lúdico, en el que todos y cada uno de los tópicos del pensamiento humano se van actualizando en la dinámica de la conversación guiada por maestros expertos.

Ahora bien, lo que nos proponemos en esta etapa de la investigación es algo que, en el contexto de la extensa producción de Lipman y sus colaboradores, no existe: utilizar los productos televisivos mismos –los más exitosos, los que más disfrutaban los niños– para crear ámbitos de lectura audiovisual tal que sirvan para pensar. Se trata de una

experiencia original que no tiene antecedentes en mi país ni, hasta donde sabemos, en el extranjero.

En la investigación postulamos que los niños, cuando ven televisión, están, en rigor, inmersos en una situación de lectura de textos audiovisuales. Aprovechando el enorme atractivo y poder de captación que para los niños de todas las edades tienen los dibujos animados y telenovelas infantiles, nuestra idea es utilizarlos –tal como hace Lipman con sus novelas– para desencadenar el proceso conversacional. Por supuesto, seleccionándolos de acuerdo con criterios de calidad y contenido.

La herramienta fundamental de la Filosofía es, como bien se sabe, la pregunta. Así pues, lo que se busca es que, a partir de cuentos audiovisuales, los niños se hagan preguntas y busquen, allí mismo o posteriormente, las respuestas, o descubran el carácter radical e irreducible de las mismas. A través de las preguntas se genera un espacio de elaboración psicológica de los contenidos y de «negociación de sentido» en el que los niños tienen oportunidad de verbalizar sus emociones y de ejercitar diversos aspectos de su capacidad de pensamiento de acuerdo con el período psicoevolutivo en que se encuentren. Por ejemplo, analizar valores, clasificar y categorizar, definir térmi-

El niño se encuentra siempre en una posición de procesamiento activo del material semiótico al que accede a través de la televisión, lo que le sirve tanto para aumentar y enriquecer sus esquemas cognitivos, como para el modelamiento de las actitudes que necesita para vivir en sociedad. Pero además, la experiencia televisiva le sirve para la expresión, elaboración psicológica y canalización de los aspectos más oscuros y profundamente enigmáticos de las fuerzas de la vida que plasman en su individualidad.

lo que esos dibujos o cuentos dicen acerca de la vida humana.

El sistema didáctico creado por Matthew Lipman permite implementar recursos muy específicos para desarrollar en niños de 5 a 17 años las habilidades mentales que subyacen a un pensamiento de orden superior (crítico, creativo y ‘cuidante’). Las ideas de este autor con respecto al uso de la filosofía en el aula se sustentan en un argumento básicamente sencillo: si lo que promueve la reflexión y pone en marcha la capacidad de interrogación (o cuestionamiento) y de investigación es la «experiencia», lo mejor que podemos hacer para que los niños piensen es crear situaciones de juego en las que sea posible experimentar

nos, descubrir alternativas, construir hipótesis, descubrir presupuestos, dar razones, dar ejemplos e ilustraciones, evaluar conductas, razonar sobre normas morales, entre otros.

Nuestros esfuerzos en esta etapa están orientados a la creación de una técnica, pedagógica y didáctica -mente fundamentada, para transformar la relación de los niños con la televisión. El trabajo sobre la actitud cotidiana de los niños con respecto a los relatos no supone anular los aspectos gratificantes de la relación. Por el contrario, usamos el gozo del niño implicado en la lectura de los dibujos y los juegos que esa experiencia desencadena como plataforma para un cambio general de actitud del niño con respecto a la oferta televisiva.

La realización del proyecto ha generado la puesta en marcha de una experiencia piloto en el Instituto «San Vicente Pallotti» de Castelar, Provincia de Buenos Aires. Esta experiencia -que se ha montado en 4º y 5º grado de EGB- se realiza en el marco de un convenio firmado por la Universidad de Morón y dicho establecimiento educativo.

Notas

¹ En su sentido amplio, como comunidad de personas que profesan la misma doctrina.

² En términos generales, los criterios fundadores de la investigación y su metodología se encuentran en el constructivismo filosófico (fenomenología, filosofía de las formas simbólicas, existencialismo, hermenéutica), la psicología genética (Piajet), la psicología cognitiva (Bruner), la pragmática sistémica de Palo Alto (Watzlawick) y el psicoanálisis (Freud, Winnicott, Lacan).

³ La relación niño-mensaje televisivo es, desde el punto de vista

epistemológico, una relación de «lectura» y en tal sentido no puede considerársela como una relación causal.

⁴ Los integrantes del equipo de investigación son: Mónica García Barthe, especializada en psicología clínica de niños; Gabriela Purita, directora del Programa de Filosofía para Niños de la comunidad educativa «Pompeya-Pallotti»; Juana Ruiz, profesora de Ética de la Comunicación, Problemática Filosófica y Prospectiva y Publicidad; e Isabel Castro, psicoanalista especialista en adolescencia.

Referencias

- AGUADED, J.I. (1998): *Descubriendo la caja mágica. Aprendemos a ver la tele*. Huelva, Grupo Comunicar.
- AGUILAR, P. (1996): *Manual del espectador inteligente*. Madrid, Fundamentos.
- BRUNER, J. (1986): *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, Gedisa.
- CASSIRER, E. (1976): *Filosofía de las formas simbólicas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- DEWEY, J. (1963): *Democracia y educación*. Buenos Aires, Losada.
- KOHAN, W. y WAKSMAN, V. (Comps.) (1997): *¿Qué es filosofía para niños?: Ideas y propuestas para pensar la educación*. Buenos Aires, Eudeba.
- LIPMAN, M.; SHARP, A. y OSCANYAN, F. (1992): *La filosofía en el aula*. Madrid, La Torre.
- MATURANA, L.A. (1999): «La televisión en la construcción social de la violencia», en *Damero*, 2; 78-95.
- MERLO, T. (2000): *El impacto social de la imagen*. Buenos Aires, Educa.
- PÉREZ TORNERO, J.M. (1994): *El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio*. Barcelona, Paidós.
- PIAGET, J. (1995): *Seis estudios de psicología*. Buenos Aires, Ariel.
- UNESCO (1996): «Una educación para el siglo XXI. Aprender a aprender», en *El Correo de la Unesco*.
- UNESCO (1995): *Déclaration et cadre d'action intégré concernant l'éducation pour la paix, les droits de l'homme et la démocratie*. París, Unesco.
- UNESCO (1994): *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Monografías I, II, III. Jomtien (Tailandia)*. París, Unesco.
- WINNICOTT, D. (1987): *Realidad y juego*. Barcelona, Gedisa.

Referencia
esencial

HOMERO, CERVANTES,
BALZAC, JOYCE,
GRANDES RELATOS...



Enrique Martínez-Salanova Sánchez
Almería

El cine, otra ventana al mundo

Un enfoque metodológico muy atractivo para investigar, sobre todo en las aulas, desde el ámbito de la educación en medios es considerar la utilización del cine como ventana al mundo desconocido o lejano. El autor nos muestra la posibilidad de utilizar este medio como instrumento de trabajo o como sustento conceptual, ideológico y cultural lo que nos descubre una estrategia metodológica de investigación que va desde la percepción global, al análisis, la síntesis y, finalmente, la creación de algo distinto, la síntesis creativa.

The consideration of cinema as a window to the far and unknown world is an interesting an attractive methodological approach in media education worldwide. The author outlines the possibility to use this media as tools or ideological and cultural knowledge and describes a methodological strategy of research from global outlooks, to the analysis, synthesis and finally the creative synthesis.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Investigación, metodología, medios y tecnologías de la información y comunicación, cine, cultura.

Research, methodology, information and communication media and technologies, cinema, culture.

«Nosotros, artesanos del cine, no hemos tenido jamás tiempo de sostener una posición conquistada, de medir nuestro camino,

de conocer a fondo un instrumento que cambia sin cesar entre nuestras manos, incluso mientras estamos trabajando» (Jacques Feyder).

«La belleza de tu film no estará en las imágenes sino en lo inefable que ellas desprenderán» (Robert Bresson).

El cine ha sido siempre eminentemente temático, diversificando sus contenidos hasta el límite. En el cine se han tratado todos los temas y se ha filmado casi todo. Las nuevas tecnologías facilitan el acceso a lugares en los que el ojo humano nunca soñó. Es difícil encontrar aspectos generales, o cotidianos, o científicos

Enrique Martínez-Salanova Sánchez es pedagogo, tecnólogo de la educación, vicepresidente del Grupo Comunicar (salanoper@teleline.es).

cos, o filosóficos, que el cine no haya tratado de alguna forma. El cine, no solamente el documental, es también documento sobre épocas históricas, filosofías y pensamientos, modos de vida y costumbres. A partir del cine debe buscarse la realidad que existe tras la ficción o la ficción que se da tras la realidad. El interés que entraña el cine, su magia y su belleza, la versatilidad de sus técnicas y la infinita gama de contenidos es, en muchas ocasiones, la clave de la investigación sobre otras épocas, historias, relatos o documentos, o sobre el mismo cine, su lenguaje y su tecnología.

Para nuestros antepasados el cine fue una ventana al mundo. Vivieron las películas de una forma mágica: veían y admiraban París, la Costa Azul, el Cañón del Colorado, los maravillosos templos de Egipto, se internaban en otras civilizaciones y se adentraban en los misterios de la vida y de la aventura... Pasado más de un siglo, el cine ha ido evolucionando, ampliando las ventanas y los horizontes. No hay lugar que no se haya visitado, desde las simas más profundas del mar hasta las cordilleras más elevadas, el espacio o los incommensurables mundos de la vida microscópica y el interior del cuerpo humano. Las cámaras se introducen en mundos inverosímiles, más aun cuando por medio de la realidad virtual se pueden recordar, construir o inventar cualquier situación, persona, paisaje o edificio, haciendo posible cualquier punto de vista o perspectiva por difícil o arriesgada que sea o parezca.

El cine da la posibilidad de ser utilizado en las aulas de dos maneras fundamentales: como instrumento técnico de trabajo, en primer lugar y como sustento conceptual, ideológico y cultural, por otro. Como instrumento técnico de trabajo, sirve de punto de partida para conocer diversos modos de acceder a la sociedad y descubrir la realidad. Las técnicas propias del lenguaje cinematográfico son un soporte ideal para iniciarse en la investigación de hechos, novedades y formas de comportamiento social. Como sustento conceptual, ideológico y cultural, lo que presenta en cine es normalmente reflejo de la misma vida. Esta vida, o una parte de ella, es la forma de comportarse en un momento dado el país y el mundo, y merece ser tenida en cuenta para profundizarla más y para valorarla e incluirla en las acciones de aprendizaje. El análisis, aunque sea como contraste, debe cuestionar la misma realidad que presentan con frecuencia los medios de comunicación, con el fin de defenderse de la manipulación y evitarla en la medida en que se pueda.

El análisis constante de lo que se introduce en nuestra sociedad a través del cine debe servir para iniciarse en el conocimiento de la vida en grupo, de la

cultura y en el perfeccionamiento de los comportamientos sociales. Sin el cine es imposible conocer la realidad contemporánea. Se hace indispensable para el estudio y comprensión de la geografía, la historia y la cultura, ya que nos podemos remontar a través suyo, con facilidad hasta finales del siglo XIX. Los documentos que aporta el cine se pueden cotejar con facilidad en hemerotecas y en archivos de periódicos, en enciclopedias y en textos especializados.

1. El camino hacia la investigación

La investigación se ha convertido en uno de los desafíos que la metodología didáctica debe abordar para conseguir un aprendizaje integrado, útil para el individuo y la sociedad, eficaz de cara al mercado laboral y significativo en cuanto a la vocación persona y a la profesionalización que requiere un mundo en constante tecnificación al mismo tiempo que produce grandes bolsas de miseria y conflicto. Los métodos didácticos deben ser acordes con la transformación social, haciendo posible que desde la enseñanza de los más pequeños prime la motivación, la creatividad y el fomento de la curiosidad, hasta la enseñanza universitaria, en las que las técnicas de investigación se conviertan en el hilo conductor del aprendizaje.

Si lo que se pretende en todos los niveles del aprendizaje es que los alumnos adquieran un razonamiento global e integrado de sus experiencias de aprendizaje, necesariamente debemos proponerles experiencias de trabajo que les permitan adquirir dicho razonamiento.

La consecuencia es que debe cambiar el estilo de presentación de los contenidos, pasando de ser diferenciado por contenidos, ciencias, materias o disciplinas, a ser unitario, es decir, interdisciplinar.

Esto supone un cambio en la lógica de la enseñanza. Los contenidos deben estructurarse de otra forma, integradamente, y los métodos y técnicas para conseguir los objetivos deben a su vez ser integradores. La relación entre objetivos, contenidos y métodos se convierte en imprescindible.

El cine llevado al aula puede servir de punto de partida y de estrategia de trabajo por lo que tiene de lúdico y creativo por una parte y por lo que posee de técnica, lenguaje, planificación, contenidos e investigación por otra. El lenguaje vivo del cine permite presentar a los alumnos estrategias que les pueden llevar desde la *percepción global*, pasando por el *análisis* y la *síntesis*, hasta la creación de algo distinto, la verdadera *síntesis creativa*. El trabajo con el cine convierte las actividades del aula en algo significativo, tangible y experimental.

La razón didáctica de todo esto es que la motivación es el elemento primordial del aprendizaje, ya que es configurada por la propia estructura biológica, social, histórica y psicológica del que aprende.

Si añadimos a lo anterior que el cine posee su propio proceso de elaboración, su lenguaje y sus sistemas de investigación y de procesamiento de datos, estaremos ante una verdadera estrategia interdisciplinar que como tantas otras, pueden aportar al proceso de aprendizaje los elementos necesarios que ayuden a los alumnos a sintetizar-globalizar su aprendizaje y ser fundamento de un nuevo proceso.

2. Para iniciar la investigación cine/literatura. Un ejemplo: William Shakespeare

He elegido a Shakespeare por la importancia que tiene en la literatura y el cine, pues ofrece sobre todo cantidad y calidad en su tratamiento cinematográfico y es posible, a través de su obra llevada al cine, iniciar la explicación de un tratamiento investigador. Así lo entendía McLuhan cuando, en *El aula sin muros*, hacía referencia al estudio de la obra del dramaturgo y sus adaptaciones cinematográficas.

Ya en la era del cine mudo se realizaron alrededor de cuatrocientas adaptaciones de obras de Shakespeare. Algunas de ellas, han pasado a la historia como documento valioso al reproducir los estilos de interpretación, los escenarios, iluminación, gestos, vestuario y *atrezzo* que se utilizaba a finales del siglo XIX. Esto para un historiador no tiene precio. Sin embargo, al no poder oírse ni una sola palabra la mayor parte de esas adaptaciones no duraban más de diez minutos, a los que había que incluir los rótulos con los textos para que los espectadores siguieran la representación. Las obras de Shakespeare, comedias y tragedias, con argumentos que no dejan de ser actuales, llenos de acción, romanticismo y violencia, han estado siempre a disposición de los productores de cine. William Shakespeare es el autor clásico más adaptado al cine. Lo han puesto en cine Griffith, Kurosawa, Olivier, Polanski, Welles, Branagh y muchos otros cineastas. Se han llevado sus argumentos a todas las épocas y ambientes, se han hecho parodias y se han transformado en dibujos animados. La primera película rodada sobre un texto de Shakespeare de la que se tiene noticia es *King John*, filmada por Sir Herbert Beerbohm Tree en 1899.

3. Shakespeare guionista

Shakespeare figura como el autor más veces adaptado a la pantalla con cerca de quinientas versiones más o menos fieles, 41 modernizadas e innumerables parodias. En la lista de historias que han sido filmadas más veces figuran Hamlet (7 versiones), Romeo y Julieta (5 versiones) y Macbeth (33 versiones). De las primeras pantomimas mudas hasta los más recientes experimentos de Kermeth Braghan, se ha recorrido un largo camino.

Macbeth (1948), de Orson Welles, fue la primera incursión cinematográfica de Welles en el mundo de Shakespeare, siendo probablemente la mejor adaptación de esta obra que se ha realizado. La rodó en un tiempo récord, improvisó los vestuarios y aunque fue un gran fracaso en su tiempo de crítica, público y económico, es una maravillosa película. Romeo y Julieta es una de los dramas más adaptados al cine. Zeffirelli realizó en 1968 *Romeo y Julieta* (*I giovani amanti di verona*), producida por el Reino Unido e Italia, en la que por primera vez los protagonistas son adolescentes de verdad y situando la acción en los lugares originales. En los últimos años, 1996, *Romeo y Julieta*

Sin el cine es imposible conocer la realidad contemporánea. Se hace indispensable para el estudio y comprensión de la geografía, la historia y la cultura, ya que nos podemos remontar a través suyo, con facilidad hasta finales del siglo XIX.

(*Romeo and Juliet*), dirigida por Baz Luhrmann, fue una película bastante vapuleada por la crítica, pero muy aplaudida por los adolescentes debido a la presencia en el reparto protagonista de Leonardo DiCaprio y Claire Danes.

El cine soviético hizo en 1969 *El Rey Lear* (*Korol Lir*), de Grigori Kozintsev, a la que se considera la mejor adaptación de esta obra de Shakespeare. Es una película en blanco y negro, con decorados esenciales y una sobriedad de espacios en un paisaje duro e inhóspito. Se ha convertido en un clásico. También el cine japonés hizo en 1985 otra adaptación de *El rey Lear*, *Ran*, en la que en el siglo XVI, en Japón, Akira Kurosawa, con magnificencia de medios, impresionante fotografía y excelentes batallas, adapta la obra de Shakespeare. De *Otelo* existen tres magníficas versiones: la de Orson Welles, en 1952, *The Tragedy of*

Othello: The Moor of Venice, Palma de Oro en Cannes, la que realizó en 1965 Laurence Olivier y la que hizo en 1995 Oliver Parker, con Kenneth Branagh en el papel de Yago.

La mejor obra de Shakespeare llevada al cine es, posiblemente, la versión que en 1964 hizo de *Hamlet* (Gamlet) Grigori Kozintsev, el mismo director ruso que hizo *El Rey Lear*. Hamlet ha sido llevado al cine infinidad de veces. Se debe destacar una versión de 1913, británica, muda, dirigida por Sir Johnston Forbes-Roberson, una verdadera joya del cine mudo que tiene el valor documental de ser una filmación de la escena británica de finales del siglo XIX. En 1948, *Hamlet*, de Laurence Olivier, se llevó cinco Óscar de Hollywood. Como curiosidad, los niños han visto una versión muy libre de Hamlet en 1994. *El Rey León*, producida por la factoría Disney. Si se desea entrar en ambientaciones de la época, es indispensable ver y analizar películas como *Enrique V*, hecha en 1944 por Laurence Olivier y Reginald Beck, que ade-

cuencia en la película. Una investigación se sabe cuando comienza, no cuando termina.

4. La curiosidad y los comienzos de la investigación hacia los idiomas

Es mucho lo que el cine puede aportar a los idiomas, más aún cuando es cada día más fácil encontrar películas en versión original, o subtituladas, o en DVD en varios idiomas. El cine, en algunos países en los que se proyecta en idioma original, ayuda a conocer y comprender otras culturas, facilita el aprendizaje de otras lenguas, mejora la comprensión y apoya el perfeccionamiento fonético.

El trabajo didáctico es muy variado. No obstante, se pueden proponer ejercicios sencillos como traducir los títulos originales de las películas, comparar las traducciones en castellano con los títulos originales, comparar en los doblajes algunas secuencias, comparar la traducción de los textos que subtitulan, dramatizar escenas, resumir en otro idioma, recrear textos, hacer subtítulos y corregir y complementar los errores de lo subtitulado.

Otras actividades pueden venir relacionadas con el conocimiento de otras culturas y otros pueblos. Comportamientos y actitudes, paisajes, edificios, vestuario, gestos y modos de expresión. Diferenciar el lenguaje coloquial del académico,

el de un país americano del de uno europeo aún con la misma lengua madre.

5. Cine y arte

En el cine se manifiestan todas las tendencias artísticas, de pintura, música o arquitectura.

El arte del siglo XX está presente en el cine en multitud de películas, que hay que buscar. Por dar algunas pautas. El expresionismo alemán, por ejemplo, se caracteriza por su representación filmica ligada a las vanguardias arquitectónicas, *El gabinete del Dr. Caligari* (*Das Kabinett des Dr. Caligari*, 1919), con grandes decorados arquitectónicos, o el surrealismo representado por Dalí y Buñuel, o el pop-art de *El submarino amarillo* (*Yellow submarine* 1968). Son también muchas las películas que en sus argumentos se refieren al mundo del arte, la construcción de las pirámides en *Tierra de faraones* (1955), de Howard Hawks, *El loco del pelo rojo* (*Lust for life*, 1956) de

Las cámaras se introducen en mundos inverosímiles, más aun cuando por medio de la realidad virtual se pueden rememorar, construir o inventar cualquier situación, persona, paraje o edificio, haciendo posible cualquier punto de vista o perspectiva por difícil o arriesgada que sea o parezca.

más de ser la primera versión en color de una obra de Shakespeare es muy interesante la ambientación y recreación del teatro *The Globe*. Otra película reciente muy interesante es *Shakespeare enamorado* (*Shakespeare in love*) de John Madden, en 1998, que refleja, con muy buena ambientación y siguiendo multitud de fragmentos de Shakespeare, la juventud del dramaturgo, el modo de hacer teatro de la época, la recreación del ambiente teatral y el vestuario y una cuidadísima expresión literaria y lingüística.

Con una película basada en la obra de un autor se pueden hacer infinidad de actividades que promueven la investigación: estudiar el autor y su época, las razones y características de su obra, comparar la ambientación y el vestuario con grabados de la época o analizar el arte de su tiempo. Sobre la película se puede entrar en su lenguaje, su fidelidad a los textos, la forma de encarar el director la puesta en escena. Sobre la obra literaria se puede leer la obra y entresacar algún texto que permita compararlo con su se-

Vincente Minnelli, que relata la vida del pintor Van Gogh, *Buenos días, Señor Gauguin* (*Bonjour Monsieur Gauguin*, 1988) de Jean-Claude Labrecque sobre la obsesión de un ladrón de cuadros por la obra del pintor, *Goya en Burdeos* (1999) de Saura, sobre los últimos días del pintor aragonés, y muchas otras.

6. La música en el cine

El mundo de la música esta también presente en el cine, no solamente como acompañamiento sonoro, con miles de películas con las que se puede trabajar y disfrutar, sino como elemento argumental. Se da la música por la música como en *Fantasia*, de Walt Disney (1940); películas musicales como *West Side Story*, de Robert Wise (1961), *Cantando bajo la lluvia*, de Gene Kelly, (1952) o *Cabaret*, de Bob Fosse (1972); películas que filman ballets, sinfonías, óperas o zarzuelas; las que en su argumento narran la biografía de celebridades de la música como *Amadeus* (1984) de Milos Forman, sobre Mozart, *Canción inolvidable* (*A Song to remember* 1945) de Charles Vidor sobre la vida de Frederic Chopin o *Gayarre* (1958) de Domingo Viladomat con Alfredo Kraus en el papel de Gayarre. Otras tienen la música en su argumento y expresión como *Barroco* (1988), de Paul Leduc, inspirada en el *Concierto Barroco* de Alejo Carpentier en un mundo de música e imágenes o el cine semidocumental de *Flamenco* (1995) de Carlos Saura. Las músicas de películas y el mundo de la música e el cine es relativamente fácil, si se desea, llevarlo a las aulas.

7. Adentrarse en la historia con el cine

La historia es uno de los fundamentos de la narrativa, el argumento, la ambientación y la atmósfera cinematográfica. Toda película, fundamentalmente las que reflejan la misma época en que se filman, documentan un momento histórico. Las primeras películas

que se filmaron, de un minuto de duración, son un documento histórico de un minuto. *La salida de los*

obreros de la fábrica, de los Hermanos Lumière, una de los primeros filmes proyectados al público, es un documento histórico sobre ambiente, máquina de tren, vestuario, gestos y estilo. Las imágenes filmadas reflejan situaciones, modos de vivir y de sentir, que convierten el celuloide en documental de una época determinada. Las películas realizadas desde el nacimiento del séptimo arte, con temática y localización en este siglo, determinan una forma de ver la realidad en cada momento, se adecuan a las formas, filosofías y maneras de pensar de cada tiempo y son, de alguna forma, los cronistas que nos permiten conocer cómo han ocurrido los hechos de los últimos cien años. Es impensable entender lo que ocurrió y cómo se vivía en la Europa de la posguerra sin ver películas como *Ladrón de bicicletas*, o *Los cuatrocientos golpes*. Podemos conocer la ideología dominante en la España

del posfranquismo viendo películas de la época. *Raza*, película cuyo guión realizó el mismo Franco con seudónimo de J. de Andrade, es de vital importancia para conocer los valores en los que nos movimos varias generaciones de españoles.

El llamado «cine de época» intenta rememorar épocas y episodios, pensamientos y sucesos, que pueden también ser analizados y cotejados con lo que se conoce desde otro tipo de documentos. Nada hay que descartar, ya que en cine, todo se puede y debe debatir y cuestionar. La labor del profesor será orientar los trabajos para que sean eficaces en orden a la adecuación de currículum, contenidos y métodos de trabajo.

No hay que olvidar tampoco las posibilidades que proporciona el cine documental, que desde el punto de vista histórico es muy rico en aportaciones, ya sean películas hechas sobre referencias filmadas, icónicas,

CURIOSIDADES EN LA TRADUCCIÓN DE LOS TÍTULOS DE PELÍCULAS

- *¿Qué ocurrió entre mi padre y tu madre?* (Avanti/Adelante, 1972).
- *Con faldas y a lo loco* (Some like it hot/ A algunos les gusta caliente, 1959).
- *Conspiración de silencio* (Bad day at Black Rock/ Mal día en Black Rock, 1954).
- *El pelotón chiflado* (Stripes/Barras, 1981).
- *Escenas de la lucha de sexos en Beverly Hills* (Scenes of the class struggle in Beverly Hills/ Escenas de lucha de clases en Beverly Hills, 1989).
- *Golfus de Roma* (A funny thing happened on the way to the forum/ Algo divertido ocurrió de camino al foro, 1966).
- *Jo, qué noche* (After hours/ Fuera de horario, 1985).
- *La tentación vive arriba* (The seven year itch/ La crisis del séptimo año, 1955).
- *Modesty Blaise, superagente femenino* (Modesty Blaise, 1966).
- *Oro en barras* (The Lavender Hill mob/ La banda de Lavender Hill, 1951).
- *Peligrosamente juntos* (Legal eagles/ Águilas legales, 1986).
- *Se armó la gorda* (And now for something completely different/ Y ahora algo completamente diferente, 1971).

pictóricas, musicales o sobre textos, de momentos históricos o sus personajes.

8. Cine y medio ambiente

El cine no solamente ha puesto en contacto al hombre con la naturaleza, los paisajes exóticos y el documental de naturaleza, sino que además ha sido, y sigue siendo en ocasiones, militante activo en la lucha por la defensa del medio ambiente.

Desde que en 1922, en *Nanuk el esquimal*, Robert Flaherty, expuso la difícil relación entre el hombre y su entorno natural, abriendo así el campo de la cinematografía al cine etnográfico, el mundo se llenó de películas defensoras de costumbres exóticas y más tarde entró en el mundo de la defensa de los pueblos, de los valores culturales y de la defensa del mundo.

En el cine español de los últimos años, algunos directores se han aproximado al tema: *Tasio* (1984), de Montxo Armendáriz, *Lo más natural* (1990), de Josefina Molina, *La nave de los locos* (1996), de Ricardo Wullicher, *Las ratas*, de Antonio Jiménez-Rico, basada en la novela del mismo nombre de Miguel Delibes, obra que explora en la relación entre los animales y los humanos y *La lengua de las mariposas* (1999), de José Luis Cuerda cuyo guión lo realizó Manuel Rivas, experto en medio ambiente.

Las películas de Tarzán o King Kong ya basaban sus relatos en la intromisión del hombre blanco en las selvas vírgenes. Las novelas de Burroughs o de Kipling dieron lugar a decenas de películas. Desde *El libro de la selva* (*The jungle book*, 1942), producida por Korda, sobre el niño salvaje al que cuidaron los lobos en

la selva hasta *Gorilas en la niebla* (1988), de Michael Apted, basada en la historia real de una investigadora

que se decide a estudiar los gorilas africanos acercándose a su entorno.

Robert Redford, dirigió *Un lugar llamado Milagro* (1987), su segunda película como realizador, que desarrolla la lucha por la conservación de la naturaleza basándose en una novela de John Nichols. Posteriormente, a partir de una historia de Nicholas Evans, el mismo director dirigió *El hombre que susurraba a los caballos*. Otros directores, Jean Jacques Annaud con *El oso* (1988), o Kevin Costner con *Bailando con lobos* (*Dances with wolves* 1990), se suman a la reivindicación por la defensa del medio ambiente, incluyendo el respeto por toda la vida, como aquello que promueven la defensa de la Amazonía, con títulos entre los que destacan *La selva esmeralda* (1985), de John Boorman, y *Los últimos días del Edén* (1992), de John McTiernan. La cinematografía ha sido algo más pródiga con películas que denuncian los desastres ambientales, en películas como *El síndrome de China* (1979), de James Bridges, sobre los efectos del uso de la energía nuclear.

9. Cine y derechos humanos

Imágenes, noticias, fotografías, reportajes, películas, documentales y eslóganes nos impactan jornada a jornada poniendo ante nuestros ojos la violación en todo el mundo de los derechos fundamentales del ser humano. Pareciera que los derechos no existen, si las violaciones de los mismos. La noticia es o suele ser precisamente ésta, la ruptura de las más elementales normas de convivencia y solidaridad y no lo contrario.

PELÍCULAS PARA CONOCER ÉPOCAS HISTÓRICAS

- *La Marsellesa* (Jean Renoir, 1937) sobre la Revolución Francesa y el Frente Popular.
- *El Gatopardo* (Luchino Visconti, 1963), sobre la Unificación italiana.
- *¡Viva Zapata!* (Elia Kazan, 1952) sobre la Revolución Mexicana.
- *Octubre* (S. M. Eisenstein, 1927), sobre la Revolución Rusa.
- *El gran dictador* (Charles Chaplin, 1940), sobre dictaduras y defensa de la democracia.
- *El tercer hombre* (Carol Reed, 1949), sobre la Europa de la Postguerra.
- *Salvar al soldado Ryan* (Steven Spielberg, 1997), los norteamericanos en la II Guerra Mundial.
- *Los mejores años de nuestra vida* (William Wyler, 1946), sobre la Postguerra de USA desde la visión excombatiente.
- *¿Teléfono rojo?: Volamos hacia Moscú* (Stanley Kubrick, 1964), sobre amenaza nuclear en la guerra fría.

PELÍCULAS LIGADAS A LA REPÚBLICA, GUERRA CIVIL Y EL FRANQUISMO

- *Frente de Madrid* (1940), de Edgar Neville.
- *Raza* (1941), de José Luis Sáenz de Heredia, con guión de Jaime de Andrade (Francisco Franco).
- *El Santuario no se rinde* (1949), de Arturo Ruiz Castillo.
- *Cerca del cielo* (1951), de Viladomat.
- *Embajadores en el infierno* (1956), de José María Forqué.
- *Las últimas horas* (1965), de Santos Alcocer.
- *Las largas vacaciones del 36* (1976), de Jaime Camino.
- *Companyys, proceso a Cataluña* (1979), de José María Fom.
- *Casas Viejas* (1983), de López del Río.
- *Memorias del general Escobar* (1984), de José Luis Madrid.
- *Las bicicletas son para el verano* (1984), de Jaime Chavarrí.
- *Dragón Rapide* (1986), de Jaime Camino.
- *¡Ay, Carmela!* (1990), de Carlos Saura.
- *El largo invierno* (1991), de Jaime Camino.
- *Tierra y Libertad* (1995), de Ken Loach.
- *Libertarias* (1996), de Vicente Aranda.
- *La lengua de las mariposas* (1999), de José Luis Cuerda.

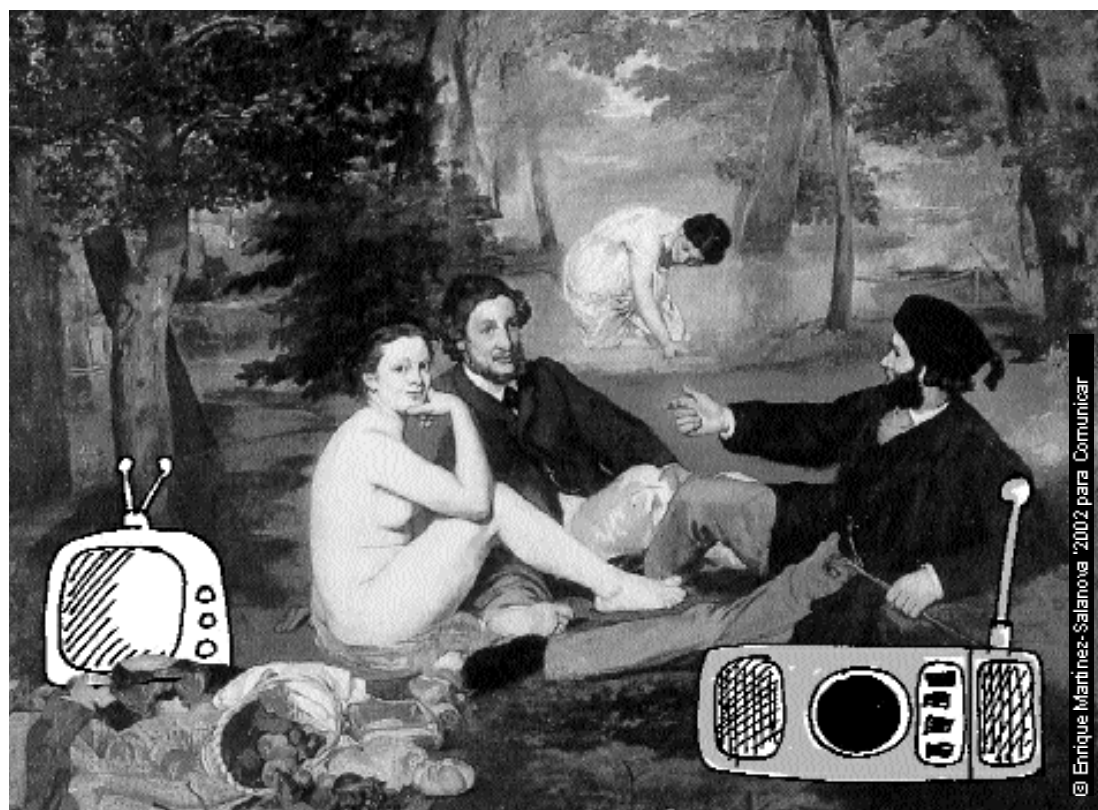
La solidaridad, salvo cuando las situaciones llevan a límites terribles, no generan noticia.

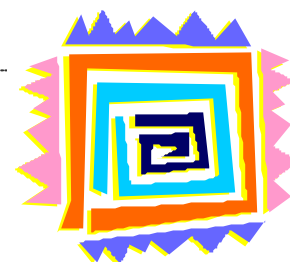
Uno de los últimos premios «Goya» al mejor cortometraje documental se lo llevó una película de Silvia Munt, *Lalia*, sobre la vida del pueblo saharaui en los campos de refugiados en Argelia. En infinidad de ocasiones, ciertos países del tercer mundo nos sorprenden con la filmación de su existencia. A 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 dos» 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, que es el que continúa dominando.

Veíamos 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*.







Comunicar 18

Caleidoscopio



Historias gráficas
Reflexiones
Experiencias
Propuestas
Investigaciones

Textos y dibujos: Pablo Martínez-Salanova Peralta

DE LA MÁQUINA DE ESCRIBIR AL ORDENADOR

La máquina de escribir la inventó Christopher Latham Sholes, periodista y político norteamericano, en 1874.

La Reina Victoria de Inglaterra montó en cólera cuando le presentaron un texto mecanografiado.



Mientras yo viva, siempre a mano...
¡Sin faltas de ortografía!



Al inventor se la compró la empresa Remington Type Writer, que al principio fabricó máquinas muy pesadas.

Yo escribía mis originales a máquina.

MARK TWAIN
1835-1910



En 1888 se organizaron los primeros concursos de velocidad que consiguieron popularizar su uso.



En 1878, Alexander Bain utilizó la cinta entintada.



Antes se utilizaba el papel carbón

¡Vienes de la oficina hecho un Adán!



Y se inventaron los manguitos



En 1878 se comenzó a escribir en mayúsculas y minúsculas.

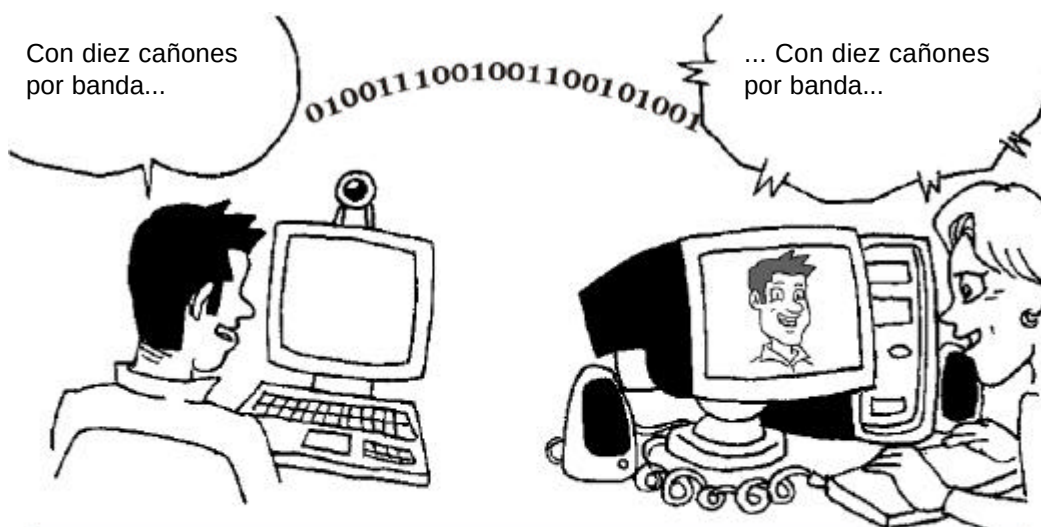




Con diez cañones
por banda...

0100111001001100101001

... Con diez cañones
por banda...

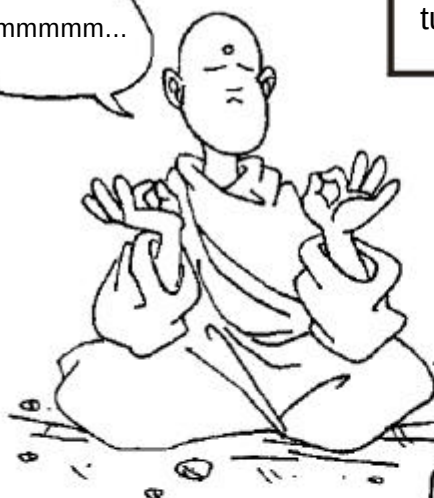


010101010001011100101000

Teclas sin ruido. Pantallas
táctiles, lápiz electrónico,
reconocimiento de voz, lec-
tura de labios...

0101

Oommmm...



¿Con «b»
o con «v»?

En el futuro nos
podremos comunicar
mentalmente con
nuestro ordenador.

FIN

Alfonso Gutiérrez Martín
Segovia

El discurso tecnológico de los nuevos medios: implicaciones educativas

El autor de este artículo parte de la presencia e importancia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) o nuevas tecnologías multimedia (NTM) para analizar la ideología o el discurso que estos nuevos desarrollos tecnológicos traen consigo. Se analizan también las implicaciones educativas del discurso tecnológico, es decir, cómo la forma en que se presentan las NTM afecta a su integración curricular, cómo afectan a las expectativas de profesores y alumnos, y al uso que de estos medios se hace en los entornos educativos.

The author of this article starts from the presence and the importance of the information and communication technologies (ITC) or new multimedia technologies (NMT) in order to analyse the ideology or implicit discourse that these new media bring with them. It is also analysed the educational implications of the technological discourse, that is to say, how the way in which ICT are introduced affects their integration in the curriculum development; and also how it affects teachers and students' expectations and the use of these media in education.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Tecnologías de la comunicación, discurso tecnológico, desarrollo curricular, alfabetización multimedia, mitos tecnológicos.

Communication technologies, technological discourse, curriculum development, multimedia literacy, technological myths.

La importancia de las tecnologías de la información y la comunicación en nuestra sociedad, su influencia en la creación de un nuevo modelo de

economía global, su trascendencia en el nuevo orden internacional y el decisivo papel que juegan en las relaciones humanas y la educación de las personas es algo que, no por obvio y repetido, podemos dejar de tener en cuenta en nuestras reflexiones como educadores en la sociedad de la información.

La presencia e importancia de las NTM en nuestra vida diaria se ve reforzada por el papel que las propias tecnologías desempeñan como medios de difusión y comunicación: prensa, radio, televisión, Inter-

Alfonso Gutiérrez Martín es profesor de la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia de la Universidad de Valladolid (agutierr@pntic.mec.es).

net, etc. se hacen eco de la importancia de las nuevas tecnologías y nos ofrecen sus representaciones de la realidad tecnológica que nos rodea; nos dan una idea de lo que supone la información en nuestras vidas; nos anuncian incesantemente nuevos dispositivos para comunicarnos y para procesar información; nos brindan, en definitiva, una determinada visión de las nuevas tecnologías multimedia y de la sociedad de la información. Nuestras expectativas, opiniones y actitudes ante los nuevos medios, como personas y como miembros de una comunidad educativa, van a verse influenciadas, como no podría ser de otra forma, por el discurso tecnológico dominante.

El discurso tecnológico que acompaña a la progresiva implantación de las NTM está determinado por los grandes intereses económicos y comerciales que caracterizan al mundo de la información y las empresas multimedia, por lo que los desarrollos tecnológicos suelen venir acompañados de un discurso sensacionalista y confuso dirigido a sus potenciales usuarios. Un discurso que nos presenta las TIC como «progreso», como panacea para todo tipo de males y deficiencias, incluidas, por supuesto, las relacionadas con la educación. Las nuevas tecnologías se presentan a sí mismas como inevitables, todopoderosas e incuestionables. Como señala Wolton (2000: 94), «desde hace quince años, las nuevas tecnologías se benefician de una enorme publicidad, como ninguna otra actividad social, política, deportiva o cultural. Paradójicamente, casi nadie osa criticarlas, ni plantear la cuestión de si, por una parte, merecen este sitio en el espacio público y, por la otra, significan un progreso en este punto indiscutible al cual, permanentemente, reclamamos la imperiosa necesidad de «modernizarse». Para muchos, el número de ordenadores conectados a Internet parece el indicio más preciso del grado de desarrollo de un país, incluso de su grado de inteligencia...».

La educación es uno de los sectores donde la presencia de las nuevas tecnologías se ha presentado como indiscutible progreso. Sin embargo, la aceptación ciega de este presupuesto, en el caso concreto del mundo de la educación, supondría una doble irresponsabilidad. La irresponsabilidad es doble porque a la educación le corresponde no sólo velar por su buen funcionamiento interno, por una adecuada definición de los fines, contenidos, estrategias, de sus instituciones, sino que es también función de la educación el

velar por la sociedad en la que se incardina. La escuela no puede estar aislada de la sociedad, no puede formar un mundo aparte; la educación que en ella se dé tendrá que depender del tipo de sociedad en el que se integra, ya que una de las principales funciones de la educación es precisamente la transformación de esa sociedad, la superación de las deficiencias culturales y sociales.

1. El discurso tecnológico: algunos supuestos fácilmente cuestionables

En el discurso y estrategia de implantación generalizada de las nuevas tecnologías en la educación (implantación que –dicho sea de antemano– no consideramos negativa, sino más bien necesaria) distinguimos tres peligrosos supuestos sobre los que es necesaria una mayor reflexión e investigación:

- En primer lugar, se parte de la relación directa entre nuevas tecnologías y educación como una obligación de los tiempos en que vivimos, y esta relación, para los responsables de la política educativa en sistemas neoliberales, se traduce en adaptar el sistema educativo a las exigencias de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, cuando serían éstas las que habría que adaptar a las exigencias de una educación libre y democrática.

Nuestras expectativas, opiniones y actitudes ante los nuevos medios, como personas y como miembros de una comunidad educativa, van a verse influenciadas, como no podría ser de otra forma, por el discurso tecnológico dominante.

Este presupuesto, de adaptar la educación a la economía de mercado imperante, parte de una concepción de la educación como reproductora (y no transformadora) de la sociedad, y se plantea como única. Desde esa concepción de la educación, se parte de la existencia de la sociedad de la información, modelo de sociedad que posee unas características determinadas que dependen, en gran parte, del grado de implantación y la importancia que se da a las tecnologías de la información y la comunicación. A los sistemas educativos, según esta concepción de la educación como reproductora del sistema social, se les considera como responsables de preparar a las nuevas generaciones para el manejo de dichas tecnologías.

Existe la idea comúnmente admitida de que la educación debe preparar para la vida en la sociedad que a cada uno le corresponda vivir. Es incuestionable que no se puede educar de forma descontextualizada y que la educación adquiere su sentido en la sociedad en que se desarrolla. Existe, sin embargo, un salto cualitativo –que parece que algunos quieren pasar por alto– entre educar para vivir digna y libremente en la sociedad de la información y educar para adaptarse y aceptar sin problemas los condicionantes de la nueva sociedad, utilizando en el aula los modelos comunicativos y el concepto de aprendizaje propios de las llamadas máquinas inteligentes o nuevas tecnologías multimedia.

• Un segundo supuesto del discurso oficial y dominante en torno a las TIC es que éstas constituyen simples recursos educativos, medios transparentes que se nos presentan sin ninguna ideología implícita, que no influyen en la filosofía de la educación ni en la idiosincrasia de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se da a entender que el inocente papel de las nuevas tecnologías multimedia en entornos educativos se reduce a su utilización como materiales y recursos didácticos. Se minimiza, por tanto, su importancia como medios de difusión de una cultura, como agentes edu-

to de estudio, este estudio suele reducirse al aprendizaje del funcionamiento y el manejo de programas y equipos, no se contempla la trascendencia de las NTM en la formación de estados de opinión, su importancia en la economía mundial, en la justicia social, etc.

• Por último, como tercer supuesto, se da a entender que el uso de ordenadores y dispositivos multimedia interactivos favorece el aprendizaje y supone innovación educativa. Healy (1999: 40), entre otros autores, nos advierte de este error cuando plantea que los ordenadores pueden reforzar lo que a veces se ha denominado «modelo industrial» («factory model») de educación: un profesor (o un programa informático) siempre a cargo. Éste dispensa un cuerpo de conocimiento bien definido y prepara unos trabajadores (alumnos) acostumbrados a hacer fila, a hacer lo que se les mande y a no hacer demasiadas preguntas.

Completamente opuesto a este modelo –y al otro extremo del «continuum»–, se sitúa el enfoque centrado en el alumno, en el que el profesor actúa más como un orientador, asesor o tutor, y los alumnos hacen preguntas y se implican activamente en su aprendizaje. Es importante recordar que tanto los viejos como los nuevos medios pueden servir tanto para innovar como para reforzar los modelos comunicativos unidireccionales y pedagogías transmisoras hasta ahora predominantes en la enseñanza tradicional.

Lejos de favorecer la comunicación interpersonal y la convivencia intercultural –lo que también podría lograrse con las nuevas tecnologías, la interactividad y la comunicación multimedia–, el uso de sistemas programados que controlan la iniciativa del usuario y la aplicación de programas informáticos neoconductistas puede contribuir decisivamente a formar individuos dóciles, intransigentes y sin la suficiente amplitud de miras como para vivir en una sociedad libre, plural y tolerante.

2. Implicaciones del discurso tecnológico en la integración curricular de las NTM

El discurso tecnológico dominante, con sus mitos, sus supuestos y sus asunciones, ejerce una doble influencia en la forma de incorporar e integrar las TIC en los sistemas de educación formal:

• Por una parte, la política educativa de los países de nuestro entorno viene condicionada por el desa-

Hay que convertir las nuevas tecnologías en medios de comunicación, y elaborar aplicaciones que favorezcan una interacción creativa. El uso de estos nuevos medios debería favorecer la relación interpersonal y el aprendizaje autónomo y significativo.

cativos *per se* en entornos de educación informal, y se evita el análisis crítico y reflexivo de sus aspectos positivos y negativos para la sociedad en general como parte de los contenidos del currículum. Cuando las TIC son objeto de estudio, tanto en la formación de los alumnos, como en la del profesorado, se pone un mayor énfasis en el aprendizaje de cómo se usan: para aprender en el caso del alumno, y para enseñar en el caso de la formación docente. En entornos escolares, cuando se utilizan como recursos, se da por supuesto que son medios transparentes que se nos presentan sin ninguna ideología, que son simples herramientas de trabajo que no tienen gran importancia como agentes educativos, y, cuando los nuevos medios son obje-

rollo económico e industrial de la sociedad de la información y sus tecnologías dominantes, así como por el discurso tecnológico que retroalimenta dicho desarrollo.

- Por otra parte, las opiniones, expectativas y actitudes de los miembros de la comunidad educativa (padres, alumnos, profesores, etc.) no pueden permanecer ajenas a la información que sobre los nuevos medios se nos proporciona continuamente como parte del discurso tecnológico al que nos referimos. En la mayor parte de los casos no existe otro tipo de información alternativa que sirva de contraste, y que debería generarse en espacios y tiempos de reflexión propios tanto de la educación básica como de la capacitación docente.

Aun a riesgo de ser demasiado esquemáticos, podríamos decir que el discurso tecnológico dominante, a través de las dos vías fundamentales señaladas, influye en la educación y en la integración curricular de las nuevas tecnologías multimedia, al menos, de tres modos básicos relacionados entre sí:

a) Potencia la idea de educación como reproductora de la sociedad, en este caso tecnológica. Se potencia la idea de que la educación, más que un proceso de perfeccionamiento de las personas en sociedad, es una preparación y adiestramiento del individuo para cumplir la función que se le asigne en el conglomerado del sistema de producción.

El que se imponga una idea de la educación como reproductora de la sociedad tecnológica, cuya principal función es proveer al sistema de producción de mano de obra cualificada en el uso de nuevas tecnologías, está dando lugar a que, como señala Pérez Gómez (1998: 137), «lo que no se valora en el intercambio mercantil deja de apreciarse en el sistema educativo, y queda fuera, por tanto, de las prioridades asignadas y asumidas por la institución escolar». De ahí la idea generalizada de que en la escuela hay que dar prioridad al aprendizaje del manejo de los ordenadores u otros dispositivos similares. En algunas de las aplicaciones multimedia más utilizadas en la enseñanza formal se plantea como valor añadido a los objetivos específicos del programa –si los hay– el hecho de que el niño se familiarice con el ordenador.

Como ya se ha apuntado, los profesores establecen la relación directa entre la gran importancia de las NTM en la sociedad de la información y la necesidad de introducirlas en la educación obligatoria. Esta introducción no supone por lo general un estudio crítico ni de las repercusiones de las TIC en la sociedad, ni siquiera de su verdadero potencial como recursos didácticos. Hay que poner de manifiesto, no obstante,

que el estudio crítico de los medios sí se contempla en los programas oficiales y en la legislación educativa actual en España, lo que, como todos sabemos, no significa que se lleve a cabo.

b) El discurso generado en torno a las TIC afecta decisivamente a la naturaleza del conocimiento y a las relaciones de comunicación en los procesos de enseñanza aprendizaje. Se magnifica la importancia de la información –más su cantidad que su calidad–, se la confunde con el conocimiento y se da más importancia a la interacción del alumno con el medio que a la comunicación interpersonal como generadora de aprendizajes. Algunos autores ya han advertido que el significado del término «conocimiento» puede cambiar de ser un nombre que denota posesión a ser un verbo que denote acceso.

Dado que uno de los argumentos de auto-promoción de los nuevos medios es la cantidad de datos a los que se puede tener acceso en entornos formativos, podemos llegar a dar más importancia a la cantidad de información –«conocimiento», según algunos– a la que el alumno puede acceder que a la cantidad que éste puede llegar a conocer o saber.

Cuando se habla de las ventajas de las TIC en la enseñanza suele hacerse referencia a la motivación que supone la novedad y el carácter lúdico de la mayor parte de los medios. Nunca se considera que el uso de las NTM pueda favorecer la reflexión por parte del usuario. Tal vez sea porque, en la ideología de la máquina, la reflexión propia del aprendizaje se sustituye por el ensayo y error ilimitados. En muchos casos los alumnos usuarios se acostumbran a intentar una y otra opción sin siquiera procesar su contenido. Esta mecánica se traslada también al comportamiento que las personas manifiestan en su relación con la información, el conocimiento y el aprendizaje. El acierto y la consecución de los mínimos en una actividad programada se confunde con el haber obtenido el aprendizaje buscado. La puntuación de cualquier marcador adquiere más importancia que el nivel real de comprensión de los contenidos. Se centra la importancia del aprendizaje en los logros, relegando a un segundo plano los procesos a través de los cuales se ha conseguido.

c) La interactividad propia de los sistemas multimedia se presenta como sustituta y alternativa de la interacción comunicativa entre personas, con lo que se potencian formas de aprendizaje simples, mecánicas, repetitivas, individuales y descontextualizadas, donde al alumno se le asigna un lugar secundario como sujeto pasivo del aprendizaje, un aprendizaje que se supone como un proceso provocado desde el exterior y au-

tomático, un proceso que se produce en el alumno –sujeto pasivo–, y que en muchos casos se presupone por el mero hecho de haber utilizado nuevas tecnologías multimedia. (Tercer supuesto del discurso tecnológico planteado).

En la mayor parte de las aplicaciones multimedia interactivas que actualmente se utilizan en la enseñanza, la relación principal se supone entre medio y alumno, los programas son más bien cerrados, y es la lógica interna del programa la que controla el ritmo de la interacción y el aprendizaje. Suele ser la propia aplicación la que evalúa el progreso de cada alumno, y tanto alumnos como profesores dan por sentado que se produce aprendizaje.

Aunque las nuevas tecnologías multimedia pueden favorecer enormemente la comunicación interpersonal educativa y el aprendizaje cooperativo, los usos y aplicaciones más comunes de las redes (mal llamadas de comunicación) se centran en el reparto de información. Para conseguirla el usuario se relaciona con el medio (interacción), pero rara vez se comunica con otra persona. Las posibilidades de comunicación multimedia que ofrece Internet, por ejemplo, se utilizan casi exclusivamente con fines lúdicos en los *chats*, y muy raramente con fines educativos.

Los nuevos medios no están diseñados para incorporarse al aula potenciando la comunicación multimedia o las relaciones interpersonales sino que, más bien, la propuesta de utilización que llevan implícita los programas y las propias tecnologías amenaza la comunicación interpersonal y el aprendizaje cooperativo.

La concepción que los usuarios de sistemas interactivos tengan de la comunicación puede verse también afectada. Se identifica comunicación con intercambio de información, se da a la comunicación un significado fundamentalmente tecnológico, cuando lo esencial de la comunicación es, como reivindica Wolton (2000), de otro orden: cultural y social.

3. A modo de conclusión

Hemos visto cómo la incorporación a la escuela de los nuevos medios, con el discurso tecnológico que llevan implícito, configuran nuestra concepción del mundo y de las nuevas tecnologías. La influencia de los nuevos medios, como agentes educativos que son, apenas cuestionada en la educación informal, se hace también presente en la educación formal con la incorporación de las nuevas tecnologías al desarrollo curricular. Si esta integración no se lleva a cabo considerando al educando y su desarrollo integral como principal prioridad, podemos hacer del propio alumno y

de la escuela en general una pieza más del sistema tecnológico. La utilización *per se* de las TIC en la escuela no es necesariamente educativa, en el sentido positivo del término. El uso repetido de máquinas que controlan la interacción medio-alumno, por ejemplo, pueden acostumar a éste a aceptar instrucciones u órdenes, a veces incomprensibles, sin planteamientos críticos, sin saber muy bien por qué se elige ese camino y no otro, por qué esto está bien y eso otro no, etc.

La influencia de las nuevas tecnologías multimedia se incorpora, de este modo, al currículum oculto encargado de formar ciudadanos dóciles, obedientes y eficaces. El conocimiento se presenta con una serie de informaciones bien estructuradas, como algo acabado que nos proporciona la máquina o alguna entidad superior y que tenemos que «adquirir», no «construir». Se olvida que el conocimiento es fruto del diálogo, de la interacción comunicativa entre un grupo de personas que reconstruyen significados a partir de unas propuestas dadas.

Es necesario aclarar que la posible influencia negativa del discurso tecnológico puede y debe contrarrestarse con una mínima alfabetización multimedia o una *educación multimedia*, a la que en otras ocasiones nos hemos referido (Gutiérrez Martín, 1997). Las dificultades hasta ahora apuntadas, más que escollos insalvables, deben ser consideradas por los educadores responsables como retos profesionales que superar. Es nuestra responsabilidad una adecuada integración curricular de las TIC, y para ello no debemos sino más adaptarnos a la lógica del sistema; no debemos convertir nuestra enseñanza en transmisión de información, ni reducir el aprendizaje a la adquisición mecánica de hábitos y destrezas. Debemos, en cambio, replantearnos el uso de los medios y el tipo de programas que utilicemos, para intentar que éstos se adapten en la medida de lo posible a nuestra condición de seres humanos. Hay que convertir las nuevas tecnologías en medios de comunicación, y elaborar aplicaciones que favorezcan una interacción creativa. El uso de estos nuevos medios debería favorecer la relación interpersonal y el aprendizaje autónomo y significativo.

El futuro de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la educación, y, a un más largo plazo, el futuro de la educación en la sociedad de la información depende en gran medida de nuestra acción educativa como educadores y como formadores de educadores; depende del modo en que las TIC están presentes en nuestras aulas.

Debemos llevar a cabo la integración curricular de las nuevas tecnologías multimedia a partir de una eva-

luación lo más exhaustiva posible de las mismas que contemple su pertinencia o no en procesos de enseñanza-aprendizaje basados en modelos comunicativos multi-direccionales; una evaluación que analice, además, las propuestas ideológicas de los productos mediáticos, así como los modelos de interacción profesor-alumno-sistema que posibilitan y/o facilitan; una evaluación, en definitiva, que contemple si el uso que se hace de las nuevas tecnologías en las aulas contribuye o no a la formación de ciudadanos responsables en una sociedad multimedia. Una sociedad en la que la dignidad y libertad de las nuevas generaciones –de

las que, como educadores, podamos sentirnos responsables– no va a conseguirse *tecnificando* la educación, sino humanizando la tecnología.

Referencias

- GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (1997): *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Madrid, La Torre.
- HEALY, J.M. (1999): *Failure to connect. How computers affect our children's minds and what we can do about it*. New York, Simon y Schuster.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- WOLTON, D. (1999): *Internet ¿y después? Una teoría crítica de los nuevos medios de comunicación*. Barcelona, Gedisa.



Ramón Ignacio Correa y María Luisa Fernández
Huelva

Educación y tecnologías: miradas intemporales desde la organización escolar

Los autores realizan una semblanza de la pequeña historia de los medios audiovisuales e informáticos en las aulas. Basándose en sus vivencias personales, hay una mirada retrospectiva y autocrítica desde aquella escuela donde los medios estaban proscritos, hasta la escuela de las tecnologías.

This paper shows some reflections about the media and the new technologies in the classroom from a traditional school to a postmodernist school. The authors do a critical consideration of the «great possibilities» of the technology in the education.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

*Nuevas tecnologías, medios en la escuela, reflexión crítica. retrospectiva escolar.
New technologies, media in the school, critical reflection. looking-back school.*

Desde aquel vetusto retroproyector que descubrimos, virgen de uso y posibilidades di-

dácticas, un día de mudanzas en el centro, tan arrinconado como desahuciado, en un armario incierto, hasta poder escribir en la pantalla de nuestro ordenador (<http://www.averroes.es>) han pasado muchas memorias y planes de actuación, muchos claustros y semanas culturales... incluso alguna que otra reforma educativa.

La eficacia, la racionalidad, el control de los procedimientos de comunicación y gestión, la rentabilidad... entre otros principios de profesión de fe neoliberal están adueñándose del discurso pedagógico. Otros estamentos sociales se han plegado ante los dic-

Ramón Ignacio Correa García y María Luisa
Fernández Serrat son profesores del
Departamento de Educación de la Universidad de
Huelva (correa@uhu.es) (mlfernan@uhu.es).

tados de quienes detentan realmente el poder y proclaman la epifanía de un «orden», tan nuevo como excluyente, basado en una regla fundamental: la subordinación de todas las instancias personales y colectivas a la economía y a la lógica del beneficio mercantil. Y la pregunta surge en nuestra cabeza, y nos da vueltas sin respuestas: ¿Hubiese cambiado algo si ese aparato que ahora descubrimos envuelto en polvo, humedad e historias pasadas, se hubiese utilizado?, ¿qué nos ha conducido a la búsqueda de «inversiones» en educación?...

Sin respuestas, por ahora, la educación se desenvuelve entre proclamas de democratización y se «vende» como un producto más de consumo. En este panorama, la sociedad se tecnologiza; es inevitable, debe prepararse para los cambios y las nuevas tecnologías se convierten en causa eficiente para ello y trascienden a la opinión pública como un valor positivo sin que ninguna voz disidente sea capaz de poner en entredicho las promesas miríficas en que vienen envueltas.

También el discurso pedagógico ha tomado unos derroteros tecnocráticos, puesto que debe contemplarse por encima de todo los fines que la educación persigue y, ante ellos, el profesorado realiza un diseño que concrete principios y criterios psicopedagógicos, que consigan equilibrar aspectos como conceptos con procedimientos, comprensividad y selectividad, uniformidad y diversidad.

1. Los recursos tecnológicos en la escuela de palmetas y cuaderno de dos rayas

Por aquel entonces, cuando la escuela pertenecía a una nación que se autoproclamaba «una, grande y libre», la rancia fotografía del General Franco, inexorablemente escoltada a su izquierda por aquel crucifijo de madera carcomida, presidía nuestros quehaceres y, a veces, hasta nuestros sueños: ¿qué podía soñar un niño, sentado en un duro banco de madera, bajo la mirada amenazante del Dictador? Una mirada que te acompañaba en la fila, en la pizarra y hasta en el rincón del fondo en el que te castigaban. Por si fuese poco, cuando aparecía en clase el señor Director, inevitablemente te recordaba, una vez más, que era excombatiente, excautivo y que tenía servicios prestados al Glorioso Movimiento Nacional, señalando continuamente con su dedo índice «la mirada».

Aquella escuela de palmetas y cuadernos de dos rayas disponía, cómo no, de un amplio abanico de recursos didácticos. De todos, había algunos tan necesarios como la leche en polvo de las ayudas tardías del Plan Marshall. No se concebía un aula sin su mapa, su caja de poliedros y su paquete de tizas de colores. Aquel mapa rancio, con las fronteras indelebles de la Guerra Fría y el reparto colonial, con la ubicación espacial de la «una, grande y libre» en el centro geométrico de la cartografía oficial como «reserva espiritual de Occidente» y la manía de colocar a las Islas Canarias a tiro de piedra desde la costa malacitana... formaba parte de una geografía fácilmente reconocible

La sociedad se tecnologiza; es inevitable, debe prepararse para los cambios y las nuevas tecnologías se convierten en causa eficiente para ello y trascienden a la opinión pública como un valor positivo, sin que ninguna voz disidente sea capaz de poner en entredicho las promesas miríficas en que vienen envueltas.

desde que los mesopotámicos y su escritura cuneiforme dieran sentido a las primeras concepciones de la organización escolar (de eso, evidentemente, hace mucho, mucho tiempo).

¡Y qué decir de la caja de poliedros! Sin ella, la pura abstracción que suponían nuestros aprendizajes nunca habrían habitado el mundo de lo tangible. Acariciar furtivamente aquellas superficies terrosas (por el polvo y la tiza que atesoraban) era como una delicia turca en medio de tanto desatino verborrérico y memorístico. Los poliedros eran la sublimación del espacio euclidiano en nuestras inocentes manos infantiles, manos satanizadas desde el púlpito y la prédica clerical mojigato-franquista que no cesaba de meternos miedo en el cuerpo con eso de quedarnos ciegos y calvos si hacíamos «eso». Gracias a Dios que ya por entonces, Alberti había dejado muy claro que los niños éramos ángeles colegiales que ignorábamos la Aritmética y eso aliviaba lo suyo, sobre todo a los que no lográbamos, en nuestra lenta agonía de torpes, comprender los problemas de trenes y garbanzos.

En cuanto a las tizas de colores, las recordamos como el festival policromo que salpicaban nuestras retinas y transformaba en un carnaval caligráfico la adustez y sosería de la pizarra, eso sí, pantalla multi-

canal que reflejaba con la misma presteza y eficacia la corrección ortográfica de un dictado (caballo, en la terminología que los maestros tomábamos de don Heracio Fournier), que un rosario interminable de cuentas con decimales y de llevar (el rey, en la nomenclatura antes citada).

Cuando nuestro maestro o maestra iba a utilizar las tizas de colores, ya presentíamos una apacible tregua de las hostilidades pedagógicas, una bonanza impagable, a pesar de todos nuestros cromos de colección o de nuestras más queridas canicas que bullían sonoras tintineando impacientes por salir al patio.

Y así, más o menos, entre mapas, poliedros y tizas de colores logramos sobrevivir y, de paso, hacernos unas mujeres y hombres de provecho (al menos eso fue lo que nos dijeron).

2. De cuando comenzamos a ser postmodernos

Desde nuestra experiencia personal asistimos a la implantación tardía de la Ley General de Educación de 1970 (aquella que en sus comienzos se planteaba la enseñanza individualizada mediante fichas en una

«vaca sagrada» del *star system* pedagógico de la época, estaban siendo un hueso duro de roer para un colectivo no acostumbrado a milimetrar sobre un papel pautado su labor cotidiana.

Sin embargo, se suponía que así se servía de polea de transmisión para que otros docentes lograsen salir del caos semiótico de tal intríngulis y, por fin, en las programaciones de aula, luciesen las formulaciones correctas de algo que hasta entonces pertenecía a los arcanos de un lenguaje tan críptico como tecnicista (incluso ya apuntaba la Reforma del ciclo superior de EGB y aún seguíamos sin operativizar los aprendizajes como mandaban la ortodoxia conductista); no se trataba de que los niños aprendieran los ríos de España (ejemplo ancestral de la Inspección que basaba en tal supuesto todo su oficio y capacidad comunicativa), sino que supieran escribir al menos cinco ríos que desembocasen en el Océano Atlántico sin margen de error y esta conducta terminal, fácilmente objetivable, tuviese su correlato en un concepto de evaluación que sancionaba las especies académicas de lo que en realidad era (y es) un darwinismo académico soterra-

do en el que sólo sobrevivían (y sobreviven) las especies que mejor se adaptan a las rutinas de la cultura escolar.

No podemos dejar de destacar lo conmovedor que resultó a mediados de la década, que una ley socialista (LO-DE, 1985) viniese a abrir las puertas a los padres (por cierto, están en ella desde entonces), y que se permitiese a aquellos llamados consejos escolares elegir a sus directores y directoras. La democracia daba tímidos pasitos para entrar en la escuela, un sistema participativo aprendía a caminar por los

pasillos, al mismo tiempo que se expandía por el mismo la voz de doña Chari haciendo vibrar los cristales: «¿Qué es el sol?...», como si el laconismo grave de la pregunta fuese a revelar los planes ocultos del demiurgo y se desvelase así un secreto que ha dado de comer, desde que el mundo es mundo, a brujos, chamanes, derviches, sacerdotes, druidas, nigromantes y demás especies de dudosa ralea.

La última recta del siglo XX, en un tiempo no exento de curvas peligrosas, nos trajo una nueva reforma educativa (la actual LOGSE, 1990) y una nueva «caja de Pandora» repleta de palabras y expre-

A pesar de todo, aún no nos hemos puesto de acuerdo sobre el sentido profundo de la alfabetización tecnológica: ¿consiste en formar usuarios cualificados para que actúen con la competencia necesaria como productores/consumidores en el nuevo orden económico?... ¿O se trata de estimular la participación democrática, desarrollar valores solidarios, estimular el libre pensamiento y la reflexión crítica para formar ciudadanos y ciudadanas para una sociedad que aún no existe?

imitación barata y bastarda de la técnica ideada por Dottrens y consagrada por Freinet). Éramos niños afortunados porque entonces el director de nuestra escuela era «de oposiciones», o lo que es lo mismo, el mejor, el que más sabía, el que no se equivocaba. Sin embargo, todavía al comienzo de la década de 1980, los continuaban reuniendo para que el inspector o inspectora de turno (casi siempre inspector) les explicara, de una vez por todas, cómo había que redactar aquellos objetivos operativos que tanto se resistían a formar parte de la liturgia docente. Las interpretaciones que se hacían de las recomendaciones de Mager,

siones que significaban lo mismo que otras palabras y expresiones que siempre habíamos comprendido. Casi de repente, resultó que el trabajo en equipo, participativo y colaborativo, entre aquellos «profesores y profesoras de EGB» se convertía en el máximo del trabajo docente; de pronto, cualquier estrategia metodológica innovadora perdía esta categoría si no venía avalada por «un diseño curricular que parte de ideas previas y que ha sido elaborado por el equipo docente». Maestros y maestras teníamos por primera vez la oportunidad que esperábamos ansiosos para estrenar aquella agenda que nos regaló la editorial de los libros de los niños: reunión los lunes de ciclo, los martes de nivel, los miércoles del ETCP, los jueves del grupo de trabajo para el proyecto curricular... A través de ellas intentábamos ir memorizando aquella pléyade de neologismos pedagógicos de carácter suntuario que adornaban el discurso docente, para poder repetirlos, así, como espontáneamente, en la próxima reunión.

Mientras, como sucedió con la Ley General de Educación de 1970, nada cambiaba a nuestro alrededor y las fórmulas heredadas del cómo enseñar y cómo aprender siguieron perpetuándose, inalterables e inasequibles al desaliento, y todo eso a pesar de los improbables esfuerzos de innovadores educativos, diseñadores del currículum, tecnócratas y expertos de la Administración, panoplia cíclica de decretos, órdenes y resoluciones...

Se decía por la época, con un incontinente matiz irónico, que el recreo había pasado a ser «segmento temporal de ocio» y que la pizarra era el nombre plebeyo del «panel vertical de los procesos de enseñanza-aprendizaje», y la banca o pupitre, «mobiliario modular polivalente»... incluso la afamada trilogía «sota, caballo y rey», que desde la noche de los tiempos había guiado, como el lucero del alba, nuestro inseguro deambular pedagógico, se llamaría, según los mandarines de eso de la Pedagogía y por la legalidad vigente, «currículum», vocablo de estruendosa fonética y, aunque con etimología latina, nos venía de la literatura científica anglosajona.

Así que, sustituido el becerro de oro del conductismo por otro bajo la denominación acrisolada de «constructivismo», la práctica educativa ha seguido fiel a su espíritu gatopardiano y, una vez más, la bondad pedagógica del nuevo evangelio educativo parece haberse quedado en el espíritu de la ley (impresa). Muchos son los puntos débiles que se han quedado y se están quedando en el color gris que tiñe todo aquello que está a medio hacer: atención a la diversidad, respeto a la pluralidad lingüística y cultural, alfabetización audiovisual, responder a los intereses particulares

del alumnado, implicación en el cuidado medioambiental, refuerzos educativos para alumnos sobredotados, compartir instalaciones con el barrio, organizar el aula para que se produzca la interacción personal y con los medios, flexibilizar los tiempos, considerar el ciclo como unidad, partir de las capacidades individuales, valorar los contenidos del material digital...

Todas darían pábulo a un interminable memorial de agravios que estarían reclamando una segunda oportunidad.

3. El regreso al futuro

Lo cierto es que hemos vuelto a nuestro colegio de la infancia. Lo hicimos como estudiante en Prácticas de Enseñanza y como docentes años más tarde. Y en las dos ocasiones volvimos a encontrarnos con los antiguos mapas, la caja de los poliedros y las tizas de colores. Los mapas añosos que arrancaban casi desde el Imperio Astro-Húngaro habían sido sustituidos por otros más acordes con la geopolítica de la dominación y el mapamundi era ahora un gigantesco McDonald's salpicado de parques temáticos de la factoría Disney. Por allí andaban también las tizas de colores, ahora de fabricación ecológica y no tan agresivas con las epidermis sensibles. Lo que no esperábamos era la supervivencia de la caja de poliedros, pero allí estaba, como la «Esfinge», desafiando la sucesión circadiana de los días y sus noches.

También nos encontramos con un arcaico proyector de cine de 8 mm. mutilado por la pérdida de su objetivo y un proyector de diakinas (artilugio que proporcionaba un efecto simple de animación a cuatro diapositivas montadas sobre un mismo soporte); y un retroproyector con una curiosa bobina de acetato que permitía pasarla como una película por la zona de proyección; y un magnetófono de bobina abierta... Y lo que más nos llamó la atención es que la olorosa pátina que cubría aquellos aparatos no era capaz de ocultar que nunca o casi nunca habían sido utilizados en el aula.

Y así era. Aquella primera generación de audiovisuales, proscrita de la práctica educativa, cautiva y hacinada de por vida en un lúgubre armario por no ser ni mapa, ni caja de poliedros ni tiza de colores, no escanció las «enormes posibilidades» didácticas que aquella chatarrería pedagógica escondía detrás de su corazón de electrones.

Pasaron algunos años hasta que llegamos a tener en el centro un receptor de televisión y un magnetoscopio. Por fin, estos excedentes de los electrodomésticos más cotidianos se filtraban hasta el interior del aula con muros. Ilusionados con nuestras prácticas, prestos

a realizar cualquier actividad innovadora con la que impresionar no a los alumnos, sino a nuestro maestro, que seguía allí, en el colegio, acudíamos veloces a que el director nos autorizase el uso de la televisión. Llevábamos varias tardes preparando aquella clase que quedaría impresa en la mente de todos los compañeros y compañeras del Claustro: 1) Introducción a través de una lección magistral sobre las características de las hienas (documental en La 2, a las 15.30); 2) Visionado del programa; 3) Debate sobre el mismo; y 4) Actividades individuales y grupales. La respuesta del director fue lapidaria: «Es que no sé si funciona... como yo no la uso...».

Pero los tiempos cambian y las nuevas tecnologías han entrado en la escuela por la puerta grande: las maestras de Infantil llevan a sus alumnos a la sala de usos múltiples los viernes a ver películas, que además, están inventariadas: «Los tres cerditos», «Bambi», «101 dálmatas» y últimamente hasta «Pocahonta» y «El rey león», eso sin contar las que los niños traen de casa (prueba evidente de que el alma de los niños postmodernos pertenece, decididamente, a las multinacionales y son, antes que nada, incluso antes de que se produzca el destete de la escolarización, «Mcalumnos» que acuden al «Dinesycole»).

Claro está que los tiempos cambian –o los que cambiamos somos nosotros, que sobre eso hay muchas opiniones– y las recias y rancias costumbres se van modificando... Y la influencia de los medios se está haciendo notar. Por ejemplo, siempre en la sala de profesores se encuentran apilados varios diarios que, cuando tenemos tiempo, ojeamos en nuestras «horas libres»... Y utilizamos el vídeo, cuando le pedimos el favor al compañero de Educación Física que es el que «lo entiende»... Y algunos conserjes hasta desplazan, a veces, a las aulas el retroproyector que la Administración mandó el pasado curso... Y directores y directoras reciben entre escépticos y asombrados el ordenador que llega al centro, y que se puede conectar a Internet con una línea ADSL, y que algún día puede que maestros y maestras sepan utilizarlos (aunque hay algunos alumnos que está orientando muy bien al equipo directivo sobre la utilización de Internet¹)...

Porque, a pesar de todo, aún no nos hemos puesto de acuerdo sobre el sentido profundo de la alfabetización tecnológica: ¿consiste en formar usuarios cua-

lificados para que actúen con la competencia necesaria como productores/consumidores en el nuevo orden económico?... ¿O se trata de estimular la participación democrática, desarrollar valores solidarios, estimular el libre pensamiento y la reflexión crítica para formar ciudadanos y ciudadanas para una sociedad que aún no existe?

Hoy por hoy, el discurso tecno-educativo no ha sabido vertebrar las rutinas académicas y el oropel innovador no es más que un lujoso envoltorio para tanta banalidad pedagógica en el aula con muros. Incluso las tópicas referencias a las autopistas de la información y al ciberespacio pueden ser solamente estrellas fugaces, diluidas entre las Matemáticas de 9'30 a 10'30 y el Conocimiento del Medio de 13'30 a 14'00 horas, entre aprendizajes segmentados en módulos temporales estancos y en espacios físicos invariables.

Y sobre todo, se nos plantea el dilema para el día de mañana de confinar en nuestro armario de turno los ordenadores, programas multimedia, vídeos digitales, pantallas TFT, algún que otro cable de fibra óptica... porque en realidad no vamos a saber muy bien lo que hacer con ellos. Eso sí, ese armario cuando pasen los años, colmado de vestigios de la cultura mediática postmodernista, se convertirá por derecho propio en un relicario pedagógico de la alfabetización tecnológica.

Mientras, para el descanso de nuestras conciencias, los niños y las niñas siguen aprendiendo... a pesar de todo.

Notas

¹ En España, el 94% de los centros de Primaria y Secundaria tienen conexiones a la Red, pero sólo el 20% de los profesores lo utiliza (sólo en el aula de informática) durante una media de veinte minutos a la semana. Las razones que argumentan son: el 25%, que no hay ordenadores en el colegio; el 23%, que no dispone de Internet en el aula; el 21%, que no lo consideran relevante; y el 18% que no dispone de Internet. Son datos del *European youth into the digital age* (Comisión Europea, octubre, 2001).

Referencias

LEY 14/1970 de 4 de Agosto, Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE).
LEY ORGÁNICA 8/85, Ley Reguladora del Derecho a la Educación, Boletín Oficial del Estado Español de 4 de julio de 1985 (LODE).
LEY ORGÁNICA 1/1990, Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 3 de octubre de 1990. Boletín Oficial del Estado Español, nº 238 (LOGSE).

Begoña Gutiérrez San Miguel
Salamanca

La luz como elemento expresivo de la narrativa audiovisual

La iluminación en el cine comienza utilizándose como un mero apoyo para poder llevar a cabo las historias planteadas por los guionistas. Con el tiempo se ha convertido en un elemento expresivo por excelencia y en algunas ocasiones llega a tener una presencia tan importante que modifica las actitudes receptoras y emocionales del receptor, además de ser un elemento que potencia las emociones, simbólicamente la luz representa el conocimiento.

In the very beginnings of the cinema lighting was used as a simple means of help to carry out the stories set up by script writers. As time passed, it became a relevant element of expression, and at times, it becomes so important that it can modify receptive as well as emotional attitudes in the receptor/spectator, lightning is an element in itself able to encourage emotions. As a symbol, lightning represents knowledge.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Cine, iluminación, representación icónica, simbolismos, elementos denotativos/connotativos, intenciones.

Cinema, lightning, iconic representation, symbolism, denotative/connotative elements, intentions.

La cámara forma parte del lenguaje visual y es muy difícil separa el encuadre, la utiliza-

ción de una óptica concreta y la luz. Estos tres elementos deben integrarse muy bien... La fotografía y la cámara están en función de la historia, han de ir en paralelo y, si acaso, un poco por detrás. La cámara es el espectador. No puede ir avisándole o poniéndole en antecedentes, porque si esto ocurre la intriga y hasta el sentido de un solo plano perderán su capacidad para interesar al público, que entonces llegará a las situaciones completamente maleado y escéptico, según palabras de Juan Amorós¹.

Begoña Gutiérrez San Miguel es profesora de profesora de Narrativa Audiovisual de la Universidad de Salamanca (bgsm@usal.es).

1. Lo icónico, el sistema de signos: cuerpo teórico de vinculación

Para establecer un sistema de análisis en la narración audiovisual han de existir ciertos criterios de valoración que faciliten la lectura de los contenidos propios del documento, pero también es bien cierto que no podemos realizar dicho análisis partiendo solamente de la idea de que una narración audiovisual es sólo una concatenación de signos y símbolos.

El primer factor a tener en cuenta es que estamos ante una sucesión de imágenes que describen unos acontecimientos, que pueden estar cargados de significados, de simbolismos y por ello mismo contiene una carga ideológica, social, estética, artística... utilizando un lenguaje predeterminado y universal, un lenguaje que puede presentar similitudes con el lenguaje literario o con la poética o con el discurso, pero sujeto a unas leyes propias de funcionamiento.

La tendencia a la simbolización parte de las primeras manifestaciones culturales del hombre. Si pensamos en los animales que pintaban en el arte parietal, su intención además de capturar o poseer los propios animales representados, era la de utilizarlos como reclamo. Cuando el hombre adquiere la capacidad de representar, tiende a una mimesis y, a su vez, lleva a cabo un proceso de interiorización y reinterpretación que le supone una facultad de abstracción.

Los fenómenos de la naturaleza eran fuerzas que poseían contenidos no asimilables sensitivamente. El poder de simbolización sirve para establecer un contacto entre el hecho y estos conceptos, de ahí que lo simbólico no pudiese permanecer ajeno a cualquier tipo de representación para los hombres prehistóricos (Argullol, 1985: 23-24). Esta vinculación parece evidente hoy día con cualquier muestra cultural y evidentemente con el lenguaje audiovisual, donde su presencia no establece ningún tipo de duda.

La comprensión de las estructuras narrativas está ligada a la formación de un lenguaje interno, sin el cual el cerebro sería incapaz de continuar un discurso, que es una consecuencia del proceso de aprendizaje o del proceso de comprensión vinculado a la experiencia vivida o a los referentes culturales de cada persona. No tiene un lenguaje articulado, pero sí presenta unos simbolismos o referentes significativos provocados por la relación que se establece con una imagen o un sonido.

Un pensamiento produce en el cerebro una serie de imágenes, un discurso evoca ciertas connotaciones y lo mismo sucede con una lectura. Necesita un soporte semiótico, pero no tiene por qué ser necesariamente lingüístico.

Se piensa en imágenes y con imágenes antes de pensar con palabras. La inteligencia, por tanto, ha de provenir de una cierta estructuración de manera que el pensamiento se forma a medida que se formula, y no ha de ser necesariamente a través del lenguaje verbal. Éste comienza a tener su función cuando queremos comunicar los pensamientos y las imágenes mentales que existen en el cerebro.

El cine parte de una serie de imágenes manipuladas y ordenadas. El pensamiento, al visualizarlas, no ha de someterse a un sistema de signos y de significaciones preestablecidas, porque tienen vida propia a través de la continuidad narrativa. Pero el pensamiento puede ejercer aquí una libertad en cuanto que las imágenes sugieren connotaciones y evocaciones imprevistas, formalizando así un juicio, un punto de vista, una visión particular del mundo, comprendiendo el mundo ajeno presentado sin otro factor que el de la propia formalización particular.

El espectador es el que dota a las imágenes de particularismo y de significación, si bien es cierto que al partir de una manipulación previa a la creación, ya conllevan de forma implícita ciertos significados e intencionalidades. A través de los conocimientos socioculturales y sensoriales previos, el espectador como receptor interpreta las películas, por lo que podemos afirmar que la significación no es absoluta.

El cine crea significaciones establecidas a través de un medio que le pertenece a sí mismo a pesar de plantear ciertos isomorfismos con otros lenguajes. La comprensión de este mundo particular pertenece al espectador, lo que no ha de implicar que sea un referente de convenciones tradicionales, puesto que además está sujeto a continuos cambios y transformaciones. La forma y el contenido han de presentarse indisolublas, puesto que están en función una de la otra.

En resumen, estamos ante una sucesión de imágenes que describen unos acontecimientos, que pueden estar cargados de significados, de simbolismos y por ello mismo contiene una carga ideológica, social, estética, artística para lo cual se utiliza un lenguaje predeterminado y universal.

2. La luz como elemento prioritario en la captación de lo icónico y su carga simbólica

2.1. Antecedentes y evolución histórica

La aparición del cine supuso un paso fundamental en la necesidad que el ser humano tiene de representación y de mimesis.

Cuando examinamos los rasgos generales de la historia del cine visto en su conjunto, no podemos dejar de observar que los cambios ocurridos en el con-

tenido y en la forma de las películas son, en último caso, resultado de cambios sociales y económicos.

Es, en definitiva, el nuevo contenido lo que determina las nuevas formas, aunque no es infrecuente que un nuevo contenido se exprese con formas antiguas. También es posible que destruya las formas antiguas con una violencia casi explosiva y haga nacer otras nuevas.

Son multitud los pioneros que pretenden ser los «verdaderos inventores» del cine. Nombres como Varley, Friese-Greene, Edison, Dickson, Le Roy, Robert Paul, Demeny, los hermanos Skladanowsky y los Lumière, entre otros.

Para ello fueron fundamentales los estudios llevados a cabo con la persistencia retiniana, al igual que las primeras investigaciones planteadas a modo de juguetes como la linterna mágica o los lampadoscopios a principio del siglo XIX, o el zootropo de Reynaud, o el proyector de Uchatius (1853) que asoció la linterna mágica con el fenaquistiscopio de Plateau (1832), combinando el movimiento progresivo, tipo cruz de Malta, con un obturador, entre otros.

Estas iniciativas permitieron la aparición de la fotografía y se plantearon como un camino para continuar un estudio evolutivo en la captación de la sensación de realidad a través de imágenes reales que reprodujesen la impresión del movimiento.

Marx y Emil Skladanowsky con su bioscopio (aparato proyector doble con cintas de celuloide perforadas para el movimiento intermitente) presentó en 1895, dos pequeñas cintas (*El tránsito en la Alexander-platz* y *Relevo de la Guardia en Unter den Linden*), que pueden ser consideradas como películas.

Louis y Auguste Lumière fueron los primeros en presentar verdaderas películas de cine a un público numeroso. Para su construcción se inspiraron en el *kinetoscopio* de Edison. Construido por un hábil óptico francés, Jules Carpentier, consiguen un aparato modelico, compacto, ligero, con un proyector y una truca u «optical printer». Este aparato era la compilación de todos los descubrimientos hechos hasta el momento y a la vez el más perfecto: accionado por una manivela que arrastraba la película a 16 imágenes por segundo (ya que hasta después de 1920 no se estabilizaría esta cadencia a 24 im/sg., incorporando motores a las cámaras).

El 22 de marzo de 1895 presentaron su invento perfeccionado en el que combinaban la cámara, máquina copiadora y proyector, con cinta perforada de 35 mm. y provista de una cruz de Malta –inventada por el alemán Oskar Messter– cuya utilidad era la de mover los fotogramas, al estar montada sobre el mismo eje que el rollo de la película, en la Sociedad para el Desarrollo de la Industria Nacional Francesa.

Todas las iniciativas presentaban unas ambiciones comunes, plasmar la imagen real por medio de la luz. Sin ella era prácticamente imposible captar, reproducir y mostrar dichas imágenes.

Georges Méliés fue uno de los privilegiados espectadores que asistieron a la primera proyección organizada por los Lumière. Al concluir ésta quiso adquirir el aparato para su negocio de teatro «Robert Houdin» (reino de la magia blanca, de la ilusión, de los magos de salón). Los Lumière le dieron un precio muy alto y no llegaron a un acuerdo. Será entonces cuando entre en contacto con el óptico inglés Robert William Paul que había copiado el quinetoscopio de Edison, construyendo una cámara a través de la cual

La luz tiene como misión fundamental expresar y mostrar los elementos narrativos con claridad y conseguir un clima apropiado, si bien es cierto que está sujeto a múltiples variaciones que dependen de lo que pretenda en cada caso el equipo formado por el director, el director de fotografía y el director de la producción.

podía impresionar películas y, en 1895, inventaría el proyector. Méliés compra el aparato y pronto comienza a investigar con él, descubriendo los trucajes por azar.

En 1897 y tras la creación de un gran número de sus películas (*La cenicienta*, *El castillo embrujado*, *Sueño de Navidad*, *20.000 leguas bajo el mar*, *Viaje a la luna...*), le encargan el rodaje de la actuación del cantante Paulus, destinado a la explotación de un café concierto. Dicho cantante se niega a actuar si no es en un escenario, con lo que Méliés se ve obligado a rodar en el interior del Robert Houdin. Para ello colocó treinta proyectores de arco para la iluminación.

Por primera vez hay un planteamiento de búsqueda expresiva para la plasmación de un acontecimiento. Se abren las puertas a los estudios.

En 1893 Thomas Alva Edison en USA hace construir en su patio una barraca, que Dickson (su colaborador) denominó «teatro kinetoscópico», pero que el personal de la casa rebautizó en tono jocoso como «Black Maria» (María la negra) por su parecido con los coches de la policía de presos.

Éste será el primer estudio cinematográfico construido en madera, pintado de negro, con un techo desplazable y girando sobre su base, orientándose según la posición del sol.

Robert William Paul en 1899 monta un estudio en la Sydney Road de New Southgate, en el que sustituye la tradicional techumbre, por cristal, puertas correderas siendo éste el primer estudio que se constituye en Europa con estas características. En 1905 Méliés convierte el jardín de su casa en un auténtico estudio, al abrigo de las inclemencias del tiempo, construyendo las paredes de vidrio, con instalaciones eléctricas.

El objetivo de estas primeras películas era que los espectadores pudiesen contemplar lo más nítidamente posible las escenas que ante sus ojos iban transcurriendo, por lo que la iluminación ha sido considerada fundamental como recurso creador y expresivo, de ahí que la gran mayoría de películas se rodasen en

Dziga Vertov (1896-1954), supone una de las primeras sistematizaciones en cuanto a reglamentación narrativa.

Y es en este seno que comienza a hablarse de progresión narrativa entre las imágenes al plantearlas a modo de intervalos visuales correlativos. Forman unas unidades complejas.

Entre otras progresiones se establecen como esenciales la de los planos, la de los ángulos de toma, la de los movimientos en el interior del cuadro, la de las luces y sombras y la de velocidades de rodaje (Romguera y Alsina, 1989: 36).

Vertov, defensor a ultranza del cine realidad (pionero del género documental y noticiario), establece las bases que se mantienen hasta la actualidad en los reportajes televisivos.

Pero vamos a detenernos en la iluminación como sistema de plasmación de la realidad, sin artificios ni componendas teatrales, sino como una rápida revisión de acontecimientos visuales interpretados por la cámara, fragmentos de energía real (diferente al teatro), que mediante el arte del montaje se van acumulando hasta formar un todo global.

La iluminación ha de plantearse como una parte immanente de los acontecimientos, sin ningún tipo de elaboración ajena al acontecer del cuadro. Su único objetivo es el de servir de apoyo visual; lo que interesa en cada momento es que el espectador se introduzca en la dramática narrativa a través del relato y pueda encontrar una identificación.

Perteneciente a la escuela soviética está Sergei Mikhailovich Eisenstein (1898-1904), cuyo objetivo fundamental era el de implantar una sociedad

revolucionaria, para lo que necesitaba una «cultura revolucionaria» capaz de imbuir una conciencia a las masas. Sus películas presentan una fuerte carga ideológica con imágenes que transmiten el concepto de colectividad. Un tipo de cine de denuncia que ha traspasado fronteras a lo largo de la historia.

Si analizamos una de sus películas más emblemáticas, *El acorazado Potemkin* (1925), encontramos la utilización por primera vez en la Unión Soviética, de pantallas reflectoras. Su director de fotografía, Eduard Tissé, en algunas escenas recurre a ciertas argucias como la presencia de fotogramas desenfocados que confieren a las escenas una carga dramática mucho más fuerte, por ejemplo en el tránsito de los dos pri-

Muchas investigaciones derivadas de campos como la Semiótica, la Semiología, o incluso el Análisis Formal, abandonan el estudio de este elemento que, en definitiva, no es más que un reflejo y se utiliza como proyección del ser humano. Simbólicamente la luz equivale al conocimiento.

exteriores hasta la aparición de estos estudios que antes hemos comentado, y por supuesto de la aparición de la industria de Hollywood o la de Pathé o Gaumont en Francia.

En suma, el cine parte de unos planteamientos meramente funcionalistas de forma que la luz se utiliza simplemente para aclarar los ambientes y posibilitar el rodaje en interiores y poco a poco este concepto va a ir variando.

2.2. La luz como factor de modelización de espacios cuantitativos y simbólicos

La aparición de la escuela soviética, y en concreto la del «cine-ojo» con su propulsor fundamental en

meros actos con las nieblas del amanecer. Estos elementos son concebidos para establecer un orden «tonal»: las vibraciones lumínico-ópticas (grados variables de «bruma» y «luminosidad») son referencias emocionales.

A mediados de la primera década del siglo XX con el surgimiento del Expresionismo alemán que va a tener manifestaciones en los diferentes ámbitos de la cultura (poesía, pintura, teatro, cine...), la iluminación cobra una dimensión distinta a la que hasta entonces había tenido, adquiriendo fines expresivos. Grandes zonas de claroscuro resaltarán los encuadres más significativos.

El expresionismo surge como una herencia de toda una tradición gótica o fantástica de la literatura nacional que justificó la denominación de cine diabólico o demoníaco (Romaguera y Alsina, 1989).

El estilo visual de las películas refleja el espíritu del movimiento, con telones pintados (generalmente por los pintores expresionistas; por ejemplo Hermann Warm, Walter Reiman, Walter Rohring, Hans Poelzig...), dominando las líneas curvas y las formas cúbicas, las perspectivas deliberadamente distorsionadas y los muebles exageradamente alargados. Todo ello con la finalidad de desorientar al espectador e introducirle en un ambiente cargado y opresivo.

Hay que pensar que este movimiento surge en un período de guerra mundial, por lo que existían una serie de condicionamientos de todo tipo (ideológicos, materiales). Así es el caso de la falta de suministro eléctrico. A los estudios se les incorporan luces y sombras pintadas —introducción del concepto de *attrezzo*— en los propios decorados, lo que les llevó a tener una gran servidumbre hacia los elementos pictóricos escenográficos, desechando la movilidad de la cámara, el poder creador del montaje y el rodaje en escenarios exteriores.

«La luz se convierte en una especie de estridente alarido de angustia desgarrado por las sombras, como ávidas bocas. Muy pocos de los films denominados expresionistas revelan este choque entre luz y tinieblas. Incluso interiores contruidos de forma claramente expresionista irradian, las más de las veces, una luz fluida, impresionista», comenta Lotte H. Eisner².

La iluminación puramente expresionista podemos encontrarla solamente en ciertas películas en las que aparece la luz como elemento expresivo como en el caso del *El gabinete del doctor Caligari* (1919) de Robert Wiene o *Nosferatu, el vampiro* (1922) de Murnau.

En 1930 Josef Von Sternberg lleva a la pantalla la primera cinta que realiza con la que va a ser una de

las grandes divas de la historia del cine, Marlene Dietrich: *El ángel azul*. El rostro de Lola-Lola lo condicionaba todo: invadido de luz sobre los pómulos muy sobresalientes y con unos focos de contras muy marcados; le obligaban a no moverse demasiado. Un plano descriptivo con tintes dramáticos supeditado exclusivamente a la luz.

«El cine en blanco y negro está fundamentalmente concebido en estudio, en donde los decorados se iluminaban por partes o sectores con la luz muy recortada para realzar algo que se pretendiese destacar, después se iluminaba a los personajes, y cada uno tenía su luz particular, de manera que toda esta metodología marcaba unas pautas de rodaje y de movimiento de dichos actores», dice J. Luis Alcaine³ al hablar de las diferentes concepciones que presenta la iluminación en blanco y negro.

La aparición de la película en color va a suponer un avance importante pero también conlleva una serie de problemas técnicos. La fotografía se ilumina con las mismas técnicas que el blanco y negro, con lo que el resultado será una luz poco real, dando la sensación de estar en un estudio o en un plató, en vez de un escenario de exteriores.

Películas como *El mago de Oz* que en 1939 lleva a cabo Víctor Fleming, o *Las cuatro plumas* dirigida por Zoltan Korda de 1939, o la segunda versión de *Los diez mandamientos* realizada por Cecil B. de Mille en 1956, sirven para confirmar que el interés primordial estaba en buscar la respuesta fotoquímica para conseguir el color, dejando de momento, la iluminación para otra fase de la evolución.

Tras el período de guerras surgen ciertos movimientos renovadores que buscan nuevas vías de avance, como por ejemplo el Neorrealismo italiano, que revoluciona el arte de las imágenes, dando un importante paso en la actividad creadora, influyendo radicalmente en las creaciones posteriores y posibilitando lo que será el nacimiento de las llamadas *Nuevas olas* de los años sesenta.

Sus representantes más destacados estudiaron en el «Centro Sperimentale» de Roma, siendo auténticos creadores con un estilo propio, surgieron en la postguerra. La búsqueda de una realidad cotidiana, contemporánea y de lo que acontece en la calle a través de escenarios naturales, les lleva a un tipo de iluminación totalmente naturalista exenta de cualquier artificio. Podemos citar la película de Roberto Rossellini *Roma, ciudad abierta* (1945), en donde se observa un amplio margen de creatividad al describir los últimos días de la ocupación alemana, llena de un realismo brutal; O *Paisa* (1946), semejante a un documental

por su tratamiento; *Rosas escarlatas* (1940) de Vittorio De Sica, *El limpiabotas* (1946), o las de Federico Fellini con *El jeque blanco* (1952) y *Los inútiles* (1953).

Hacia mediados del siglo y durante la década de los sesenta sucede en Francia un movimiento semejante de renovación, que abocará en la llamada *Nouvelle Vague*.

El crítico Michel Martin apunta que este movimiento duró hasta 1962, aunque no podemos fechar una línea tan definida cronológicamente, sino más bien que cada autor fue diluyéndose y decantándose hacia un estilo muy personal, que en ciertos casos ha perdurado hasta la actualidad.

Todos los autores pertenecientes a este movimiento son muy diferentes entre sí y no intentaron crear una escuela con normas estéticas específicas. Los únicos lazos existentes entre ellos son el rechazo a las convenciones repetitivas de la postguerra y su sentimiento de rebeldía. Pero, en general, reflejan un tipo de cine de tendencia psicológica, ofreciendo más relatos humanos que temáticas concretas. Sujeto en todo momento a los bajos presupuestos, la ruptura con viejos moldes y reglas al uso y la improvisación y naturalidad narrativa.

Alain Resnais en 1966 realiza *La guerra ha terminado*, basado en un guión de Jorge Semprún. François Truffaut en 1959 realiza *Los 400 golpes*, siendo la primera vez en que la psicología de un adolescente está tratada de esta manera tan comprensiva, desterrando las malas tendencias naturalistas del realismo social.

Al igual que los neorrealistas italianos, evitarán los artificios de la técnica por lo que apenas aportan novedades en cuestiones de iluminación.

Serán Orson Welles (1915-1985) y William Wyler (1902-1981) los que revolucionan el tratamiento, la estructura interna y la dramática, apoyándose en la iluminación, y que cambiarán la idea de la expresividad narrativa.

En 1941 Wyler realiza *La Loba*, con Samuel Goldwyn como productor y Gregg Toland como director de fotografía, para lo que realizaron un estudio previo con maquetas en miniatura modificables, de los escenarios, fijando los mejores planos y las mejores situaciones de la cámara. Utilizaron una gradación fotográfica para ciertas secuencias: las más livianas en cuanto a dramatismo, con una iluminación mayor, mientras que para las más densas o sombrías, una gradación luminosa más baja y contrastada.

Para reforzar esta idea Bette Davis iba maquillada en tonos blancos, evitando el contraste con los demás personajes (hicieron balances luminosos), probando diferentes maquillajes hasta conseguir el efecto deseado.

Welles en este mismo año de 1941 realiza *Ciudadano Kane* producida por él mismo, y siendo el director de fotografía Gregg Toland. En esta película se presentan algunas escenas de una gran complejidad como es el caso de uno de los *flash back*, en los que vemos a Kane de niño y su madre dejándole la patria potestad a Theatcher (George Coulouris), que se hará cargo de sus cuestiones económicas el resto de su vida, además de ocuparse de él durante la infancia.

Esta escena, única en la que aparecen sus padres, estaba concebida de forma muy compleja, casi a modo de plano secuencia. «Una mesa y algunas sillas sobre ruedas debían conducirse con precisión cronométrica, mientras la cámara, montada sobre una grúa de tres toneladas, se movía por encima de ellas. La dificultad estaba en un cálculo adecuado de tiempos. Cuando los elementos se conducían de acuerdo a lo previsto, el niño se equivocaba en un diálogo. Cuando ambas cosas coordinaban, el funcionamiento de la grúa, movida por un equipo de nueve hombres, estaba ligeramente fuera de sincronización. Sincronizar la acción, el diálogo y la mecánica todo a un tiempo era el problema mayor. Pero fue resuelto», comenta Toland al hablar de dicho rodaje ⁴.

Especialmente notable fue la utilización de la *profundidad de campo* o *pan-focus*, para lo que se sirvió de un objetivo de 24 mm., con una película Kodak Super XX (ultrarrápida) y la iluminación de arco voltaico en los interiores.

La profundidad de campo presentaba un espacio enfocado que iba desde los 50 cm. de la cámara hasta los 60 metros, mostrando con total nitidez las figuras y las acciones desde el primer término hasta la lejanía. La cámara pasaba a sustituir al ojo humano reproduciendo una visión semejante.

La mejora del soporte fotoquímico también facilitó este hecho pues permitió el cierre del diafragma lo más posible para fotografiar escenas iluminadas con una tercera parte de iluminación de lo que hasta entonces se hacía (una lámpara de 50 bujías efectúa la misma impresión fotográfica que antes con una de 200).

Un tercer factor vendría derivado de las mejoras técnicas en la iluminación: focos más eficaces, la aparición y utilización del fotómetro que evitó los saltos de luz entre planos, además de las cámaras más perfeccionadas, provistas de varios objetivos (en el caso de esta película fueron siete) lo que permitiría diferentes aberturas en el diafragma.

Con estos elementos pudieron ubicar a personajes situados en un primer término y otros en el fondo de la escena, ofreciendo así una cierta distorsión de

las imágenes, acentuada con otro recurso expresivo que era la situación de la cámara con unas angulaciones muy pronunciadas y enfáticas. Este hecho obligó a Welles a colocar decorados en los techos, hecho inhabitual hasta entonces.

En resumen, Orson Welles y su director de fotografía Gregg Toland introducen dos aportaciones en el cine de capital importancia: el *pan-focus* y la iluminación con carácter expresivo. La mejora del soporte fotoquímico facilitó este hecho, pues permitió el cierre del diafragma lo más posible para fotografiar escenas iluminadas con una tercera parte de iluminación de lo que hasta entonces se hacía.

2.3. La iluminación como elemento denotativo

La llegada de la televisión, y con ella la incorporación de la publicidad al campo de la narración audiovisual, conlleva la aparición de una serie de factores constructivos y en concreto plantea modificaciones sustanciales en la iluminación, que hasta el momento no habían sido admitidas.

Generalmente las narraciones de índole clásica presentaban una homogeneidad luminosa. Con la incorporación de directores de publicidad en el cine, aparece una forma de realización mucho más edulcorada en la gran pantalla.

La luz tiene como misión fundamental expresar y mostrar los elementos narrativos con claridad y conseguir un clima apropiado, si bien es cierto que está sujeto a múltiples variaciones que dependen de lo que pretenda en cada caso el equipo formado por el director, el director de fotografía y el director de la producción.

La responsabilidad fundamental de la iluminación es del director de fotografía cuya misión es la de conocer la mecánica de la cámara, situarla adecuadamente e iluminar la escena.

La primera es rutinaria, las dos siguientes tienen un componente creativo y expresivo, «la colocación de la cámara determina el ángulo desde el cual la acción será vista por el público. No es posible exagrar la importancia de ese ángulo para el efecto dramático. La iluminación de la escena es un factor igualmente poderoso en la realización de estos efectos dramáticos, aparte de su función básica: la visibilidad. Para el ojo de un cameraman experto, la forma en que se ilumina un escenario constituye una clave infalible

de la atmósfera a crear»⁵, comenta Gregg Toland (1904-1948).

Un condicionamiento fundamental está fomentado por el movimiento de los actores, que en sus desplazamientos crean sombras que habrá que controlar en todo momento, pues no deben aparecer variaciones luminosas en un mismo plano. La luz ha de ser regulada de forma homogénea en cuanto que si el rodaje está estructurado a base de primeros planos y luego las escenas generales, el director de fotografía ha de mantener dicha homogeneidad.

Jorge Herrero, director de fotografía de numerosos documentales, como por ejemplo de las series de naturaleza realizadas por Félix Rodríguez de la Fuente, películas de cine (la segunda unidad de *Mr. Arkadin* de Orson Welles junto a Ricardo Franco) o anuncios publicitarios, comenta la necesidad de mantener un *raccord* de luz durante el rodaje construyendo primero los planos generales y luego los más cortos.

Una narración clásica (década de los cincuenta) utilizará un tipo de iluminación descriptiva, de forma que toda la escena puede contemplarse homogéneamente. La luz, por tanto, no es real, está en función de los objetos y del movimiento de los personajes, y esto permite que los actores estén siempre igual de ilu-

La imagen es posible reproducirla básicamente a través de la luz. Los objetos son reconocibles, en condiciones normales, por el ojo humano a través de dicho factor. Sin luz podríamos decir que no existe la imagen. La imagen puede venir definida por la constatación reiterada de unos parámetros que configuran la esencia de dicha naturaleza.

minados en cualquier rincón del decorado. Esta forma de iluminar apenas llevaba riesgos para el director de fotografía y mucho menos para poder explotar su propia creatividad.

Dos fuentes luminosas pueden ser utilizadas: las luces de cuarzo que dan una tonalidad blanquecina y dura, y las luces de tungsteno (las más habituales en cine) que dan una tonalidad amarillenta creando unos efectos más suaves, dulces e intimistas. La mezcla de ambas fuentes no se considera muy correcta en una narración clásica.

A partir de los últimos años de la década de los setenta la iluminación sufre un giro importante, co-

menzando a mezclarse ambas fuentes luminosas en un mismo plano. Este efecto viene derivado directamente del lenguaje que comienza a generalizarse en todos los campos, el de la televisión y, en concreto, el de la publicidad.

La iluminación conlleva en la actualidad otro concepto relacionado directamente con ella: el *color*. A partir de estos años este elemento cobra valor expresivo y significativo ejerciendo una función denotativa, psicológica y referencial como apoyo a la narración. Suele reflejar los puntos de vista de los personajes, a diferencia de una narración clásica que no se apoya en estos elementos para resaltar la trama dramática.

Anteriormente sólo sería interesante citarle con la aparición de la película pancromática y el cambio que supuso frente a las imágenes en blanco y negro que hasta entonces se daban.

Jonatham Demme en la película *Stop Making Sense* utiliza las luces con fines efectistas. A medida que la vida sentimental de la protagonista comienza a hacerse cada vez más dulce y placentera alejándose de la familia de su marido asesinado y perteneciente a una familia de *capos* mafiosos, la iluminación sufre una transformación a través de las tonalidades que refleja el color –la textura tonal–. Las luces frías al comienzo tienden hacia tonalidades cálidas (hemos de decir que el director de fotografía de esta película Jordan Cronenweth, había llevado así mismo la de *Blade Runner*, de R. Scott).

Pedro Almodóvar en casi todas sus películas no trata la luz, sino el color. Por ejemplo en *Mujeres al borde de un ataque de nervios* (1988), cuyo director de fotografía es José Luis Alcaine, recrea esta intención. El tratamiento escénico y fotográfico está plasmado a modo de texturas altamente saturadas. Los colores son puros; de ahí el brillo y la luminosidad de sus películas. Semeja una obra pictórica derivada de las pinturas del «pop art» de Roy Lichtenstein, Jasper Johns, Ton Wesselmann o Andy Warhol, con una mezcla del arte «kistch».

El director de fotografía Javier Aguirresarobe, junto al director Manuel Hueriga, cuando se plantearon la película *Antártida* (1995), buscaron en todo momento recrear la puesta en escena basándose en la obra pictórica de Edward Hopper. Para ello emplearon la misma tonalidad y la misma estética: «Las reproducciones me ayudaron a estudiar la luz, el sentido de las composiciones y la gama cromática de Hopper», comenta Aguirresarobe,⁶ al explicar cómo trasladó los grandes ventanales, los colores, los verdes... que le proporcionaron la base para una gran manipulación de la imagen. Una dimensión formal con autonomía propia.

«Existe un contraste luminoso, una textura, una elección óptica, una disposición de todo ello, y a veces no se sabe muy bien dónde empieza o dónde termina la aportación del director de fotografía en relación con la del director de la película», dice Aguirresarobe.

En suma, a partir de la década de los 70, y bajo la influencia de la televisión, la luz cobra valor expresivo y significativo ejerciendo una función denotativa, psicológica y referencial como apoyo a la narración. Reflejará los puntos de vista de los personajes.

3. La tecnología al servicio de la expresión: tipos de iluminación

Las fuentes luminosas de las que un director de fotografía se sirve para modelar el espacio cinematográfico son las siguientes:

- Natural (de día o de noche). Este tipo fue muy utilizado en los comienzos de la historia del cine, para lo que se rodaba en estudios sin techo de forma que la luz cenital proviniese directamente de la fuente solar. Al aumentar la sensibilidad y la calidad de los soportes fotosensibles, fueron mejorando la iluminación. La luz natural suele ser utilizada sobre todo en los planos generales de paisajes.

- Artificial. La potencia luminosa viene determinada por los focos o los reflectores (tungsteno o cuarzos si es para cine o televisión, presentando en ambos casos multitud de variaciones: Photofloods, flash continuo, antorchas, reflectores de cuarzo, HBI...). Se utilizan para dar sensación de luz natural.

En las películas en blanco y negro generalmente se usan cuarzos para conseguir contrastes más duros, con una fuente luminosa blanca. Los focos de tungsteno que aportan una dominante amarilla, dependiendo de la temperatura de color que se utilice, suelen utilizarse en las películas de color.

Si las condiciones de la película no son excesivamente favorables porque no interese utilizar un grano muy grande, el director de fotografía jugará con el diafragma abriéndolo todo lo más posible de forma que los fondos perderán importancia al no tener profundidad de campo pero los primeros planos quedarán muy resaltados y perfilados.

Este es el caso de iluminación que caracteriza a Javier Aguirresarobe al trasladar su forma de iluminar a películas como *Beltenebros* (1991) de Pilar Miró, en donde utilizó el diafragma totalmente abierto (f: 2 y 2'8 utilizando objetivos Panavisión que dan una gran definición) y película de 400 ASA (a punto de desaparecer en esos momentos), sin profundidad de campo por tanto y con un margen de foco muy pequeño

con muy poca luz para conseguir aislar las escenas dotándolas de una gran fuerza y riqueza de posibilidades.

O *Días contados* (1994), de Imanol Uribe, compuesta con una gran frialdad para reiterar la historia que se narra. El único contraste viene dado en la secuencia del viaje a Granada en la escapada amorosa, donde los tonos dorados de color miel son como la transposición en imágenes del sueño dorado concebido a modo de paréntesis frente al resto de las secuencias en las que el predominio es de tonos fríos azules. O *Tierra* (1996), de Julio Medem, entre otras muchas.

- Mixta. Para conseguir una mezcla de ambas se usan los filtros que equilibran ambas fuentes, sobre todo en la publicidad que la que aparecen en un mismo plano luces de las dos tonalidades con un claro significado simbólico, o en escenas desarrolladas al lado de una ventana, por ejemplo.

Si se busca una imagen nítida será necesaria la utilización de filtros bien azules o naranjas que compensen la luz de exterior o de interior. El personaje estará nítido y el paisaje del fondo podrá presentar una profundidad de campo. Otra manera de compensar sería a través de focos puntuales y dirigidos.

La iluminación puede distribuirse en un escenario de diferentes maneras: a través de una luz difusa en donde existen muchos focos y apenas aparecen sombras. Los personajes se perfilan perfectamente, con una clara deuda a la técnica del dibujo, de ahí que podemos pensar en películas como *Dick Tracy* (1990) de Warren Beatty o en los bustos parlantes que se dirigen al espectador en los informativos. La sensación resultante es la de un hiperrealismo.

«En la realidad hay más sombras de las que uno se imagina, sin embargo la existencia de dos sombras en la pantalla puede despistar al espectador o llevarle a confusión, por lo que es preciso luchar siempre para que haya una sola sombra, aunque la luz venga de tres o cuatro sitios», comenta Alcaine⁷.

Si la luz es directa los focos están dirigidos contra los personajes apareciendo sombras y efectos dramáticos o contraluces como puede ser el caso de *Ciudadano Kane* (1940), de Orson Welles.

A partir de esta apreciación los sistemas de iluminación pueden presentar diversas matizaciones:

- La distribución de luces por manchas en donde focos potentes en ciertas partes resaltan los personajes o los objetos que van a tener una intencionalidad dramática y el resto queda en la semioscuridad. Este tipo de iluminación ha sido muy utilizada por Orson Welles, por los expresionistas alemanes...

En *El sur* (1982) de Víctor Erice su director de fotografía José Luis Alcaine concibe la iluminación en la casi totalidad de la película como un reflejo del carácter enigmático que la figura de su padre supone para Estrella; el padre surge y desaparece en la oscuridad, iluminado generalmente por luces muy cálidas. José Enrique Monterde llega a hablar de «la penumbra violada por la luz», poniendo en relación esta historia de *iniciación a la vida*, con la reflexión sobre el conocimiento, sobre el arduo empezar a ser⁸.

- Si la iluminación se plantea por zonas se consigue una gradación luminosa de mayor a menor o al contrario. Los puntos de luz modelan el espacio resaltando los lugares fuertes de la acción narrativa. En un mismo plano hay dos focos importantes de atención para el espectador, de forma que a través de ellos el director quiere resaltar las dos escenas de la narración que se van a dar en un mismo tiempo: en un primer término una pequeña mesita en la que se aloja una lamparita y unas tijeras. En el último término, y a través de una perspectiva diagonal, unas escaleras que dan resaltadas por el quinqué que está en el rellano del primer tramo. Ambos focos luminosos producen un espacio gradual descendente al ir alejándose de él. No se llega a perder en ningún momento la visión entre ambos focos de luz, puesto que el espacio no es grande.

La tensión dramática de la que está cargada no llega a la intensidad que reflejaría la pérdida de visión en una zona de total penumbra como en el caso de *El tercer hombre* (1949), de Carol Reed, en la escena por ejemplo de los zapatos, cuando el gato se arrulla. La iluminación es totalmente efectista sujeta a una zona de manchas.

- Por masas lo que lleva a una gradación semejante a la producida por la luz natural. José Luis Alcaine, director de fotografía de la película de Víctor Erice *El Sur* (1982), concibe la escena de la primera comunión como si de una escena naturalista se tratase, no así el resto de la película: «Yo considero que la luz viene de fuera: toda la escena está iluminada con la intención de crear ese ambiente cálido y entrañable de la primera comunión, pero la única luz es la que yo puse fuera para que entrara por las ventanas»⁹, además el espacio que existía en el interior era muy pequeño para iluminar, está resuelto en un largo plano secuencia.

En 1992 Fernando Trueba realiza *Belle époque*, con José Luis Alcaine como director de fotografía. «La iluminación desde el ángulo de la cámara quita relieve y aplasta a los personajes. Y los filtros reducen la calidad óptica, ya que siempre son de peor calidad

que las lentes. Me parece absurdo tener unos objetivos de gran calidad, y luego quitarles un 15% al colocar un filtro que rebaja la nitidez. Por el contrario, siempre prefiero potenciar el relieve y quitar difusión», comenta José Luis Alcaine¹⁰ hablando de sus películas y la influencia que siempre representó para él el cuadro de Velázquez, *Las Meninas*.

La concepción que del espacio luminoso tiene el pintor impresionista Renoir es tomada por Alcaine para recrear alguna de las escenas de la película. El tratamiento luminoso y la utilización del color son de corte impresionista a base de manchas, de profusión de sombras. La luz filtrada incide en los personajes, marcando las diferentes horas y momentos del día. La escena más potente en términos luminosos es la llegada de la madre a la casa de verano.

En resumen, tres tipos de iluminación son representativos: por manchas, por zonas y por masas. Con ellos el autor reflejará el dramatismo y la intencionalidad expresiva que cada escena conlleve.

4. Conclusión

La imagen es posible reproducirla básicamente a través de la luz. Los objetos son reconocibles, en condiciones normales, por el ojo humano a través de dicho factor. Sin luz podríamos decir que no existe la imagen. La imagen puede venir definida por la constatación reiterada de unos parámetros que configuran la esencia de dicha naturaleza:

- El *grado de figuración* refleja la exactitud respecto a los modelos reales. La representación de este concepto la encontramos en las primeras muestras figuradas que el hombre plasma en las pinturas prehistóricas, figuraciones del universo humano. En la actualidad una fotografía realizada con una película de poco grano y en condiciones de mucha luz nos dará un grado figurativo importante.

- El *grado de iconicidad* representa el realismo de la imagen con relación al objeto representado. La misma fotografía anterior presentará un mayor grado que un grabado o que una pintura abstracta del modelo representado.

- El *grado de complejidad* dependerá de la mayor o menor abstracción de una imagen. Cuantos más elementos aparezcan en una imagen, más compleja y completa resultará el modelo representado (las pinturas prehistóricas no tenían como finalidad la representación de una iconicidad sino la significación cultural o expresiva de permanencia).

Pero por muchas explicaciones y definiciones que queramos darle a las diferentes muestras culturales

que a lo largo de la historia de la Humanidad se han ido sucediendo, nunca podríamos hablar de ellas si no están capitalizadas por la luz como elemento primordial para la captación espacial.

La luz en el tratamiento cinematográfico actual se está dirigiendo al espectador explicando incluso los puntos de vista de los personajes. Sólo habría que pensar en la película *Trainspotting* (1995) en la que el espectador asume los estados anímicos del protagonista a través de las diferentes fases personales que va sintiendo, potenciadas por dos factores fundamentales: el tipo de iluminación y la música (otro de los elementos olvidados y que tienen una importancia capital en el tipo de narraciones actuales).

Muchas investigaciones derivadas de campos como la Semiótica, la Semiología, o incluso el Análisis Formal, abandonan el estudio de este elemento que, en definitiva, no es más que un reflejo y se utiliza como proyección del ser humano. Simbólicamente la luz equivale al conocimiento.

Notas

¹ HEREDERO, C. (1994): *El lenguaje de la luz. Entrevista con directores de fotografía del cine español*. Alcalá de Henares, 24º Festival de Cine; 126-146.

² EISNER, L. (1995): *La pantalla demoníaca*. Madrid, Cátedra.

³ Ibid, nota 4; 78

⁴ ROMAGUERA, J. y ALSINA, H. (1989): *Textos y manifiestos del cine*. Madrid, Cátedra; 345

⁵ TOLAN, G. (1941): «El cameraman cinematográfico», en *Theatre Arts*. Nueva York, septiembre.

⁶ HEREDERO, C. (1994): *El lenguaje de la luz. Entrevista con directores de fotografía del cine español*. 24º Festival de Cine de Alcalá de Henares; 59.

⁷ Ibid, cita 4; 80.

⁸ MONTERDE, J.E. (1983): Entrevista a Victor Erice, en *Dirigido por*, 104; mayo.

⁹ HEREDERO, C. (1994): *El lenguaje de la luz. Entrevista con directores de fotografía del cine español*. Alcalá de Henares, 24º Festival de Cine; 77.

Referencias

- ARGULLOL, R. (1985): *Tres miradas sobre arte*. Barcelona, Icaria.
- GUBERN, R. y OTROS (1995): *Historia del cine español*. Madrid, Cátedra.
- HEREDERO, C. (1994): *El lenguaje de la luz. Entrevista con directores de fotografía del cine español*. 24º Festival de Cine de Alcalá de Henares.
- LINÁS, F. (1989): *Directores de fotografía del cine español*. Madrid, Filmoteca Española, ICAA, Ministerio de Cultura.
- MITRY, J. (1990): *La semiología en tela de juicio (cine y lenguaje)*. Madrid, Akal.
- ROMAGUERA, J. y ALSINA, H. (1989): *Textos y manifiestos del cine*. Madrid, Cátedra.
- TOLAN, G. (1941): «El cameraman cinematográfico», en *Theatre Arts*. Nueva York, septiembre.

Daniel Aranda Juárez
Barcelona

Educación mediática y aprendizaje significativo: una relación beneficiosa

La cultura popular, aquélla que dicen de masas, debe entrar en las escuelas como representante de una manera de pensar, ver y enfrentarse al mundo a partir de la cual construir nuevos conocimientos. El aprendizaje significativo necesita del reconocimiento de la cultura de las mayorías como verdadera cultura y, de esta manera, enfrentarse al estudio y enseñanza de la televisión fuera de las meras propuestas vacunadoras o tecnológicas.

This article is a reflection on the symbolic relationship between media education and educational reform. We must discover how students create meaning from multiple forms of experience to arrive at significant knowledge. Because this reason, pop culture –mass culture– has to be introduced in schools not as an enemy subject but as a representative way of thinking.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Educación mediática, televisión, reforma educativa, aprendizaje significativo, cultura popular, cultura de masas.

Media education, educational reform, television, popular culture, mass culture.

Durante los primeros siglos de la aparición de la escuela como institución, ésta ofrecía a una minoría la enseñanza-

aprendizaje de las «cuatro reglas» en un ambiente adoc-trinado y reducido al ámbito generalmente urbano. La escuela cierra las puertas al mundo para dedicarse a formar a los jóvenes en técnicas y éticas abstractas con unos referentes lejanos. Pérez Tornero (2000: 39-42) constata que el modelo de escuela que conocíamos hasta ahora comenzó a configurarse en Mesopotamia con la civilización Sumeria (3100 a.c). Más tarde, Platón y Aristóteles establecieron las bases de la escuela fundamentada básicamente en la racionalidad y la lógica deductiva. Se trataba de una escuela que

Daniel Aranda Juárez es profesor del Departamento de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Comunicación Blanquerna de la Universidad Ramon Llull.

gestionaba y lideraba el conocimiento. Desde la invención de la imprenta hasta la aparición de Internet, la escuela va perdiendo su autonomía relativa. Con el establecimiento de la sociedad de la información, los conocimientos se difunden a gran velocidad, las imágenes inundan los hogares y la información pasa a ser materia prima y valor de cambio. A partir de aquí, la escuela y también la universidad ven quebrar su hegemonía como gestores del conocimiento.

El actual sistema educativo podemos llegar a entenderlo como un intento de abrir las puertas de la escuela al mundo, aquel mundo hecho de cotidianidad y de multiplicidad de maneras de comunicarse y de gestionar el conocimiento. Basada en una concepción constructivista de la educación, se opta por un proceso de educación y aprendizaje significativo que parte de los referentes de los propios alumnos. Pero, ¿cuáles son estos referentes?, ¿cuáles son los agentes socializadores que acompañan a la escuela en el proceso de atribución del sentido y significado del mundo?

Tradicionalmente, la escuela y la familia eran considerados como los agentes socializadores mediante los cuales el individuo daba significado y sentido a su papel dentro de la sociedad. Actualmente, con la implantación y el uso masivo de los medios de comunicación social y la introducción de nuevos soportes tecnológicos, la capacidad de recibir información, conocimientos y/o referentes ha aumentado considerablemente. El individuo de hoy se va construyendo socialmente a partir de una socialización física, las experiencias del aquí y el ahora (donde la familia y el grupo de amigos pueden ser los representantes) y una socialización vicaria, donde los discursos/relatos de los *mass media* son una fuente relevante.

Abraham Moles (1992: 8) habla de la ruptura con aquello que él denomina la «ley proxémica» donde el individuo reacciona de antemano a lo que le es más cercano y a continuación a aquello que le es lejano, tanto en el espacio como en el tiempo.

Con la aparición de los medios de comunicación social y la experiencia vicaria, el individuo dentro de su medio ambiente ya no sólo se encuentra condicionado por aquello que existe aquí y ahora, sino por todos los elementos de su experiencia vicaria. La sociedad ya no se constituye a partir de la distancia puramente geométrica de los seres y las cosas, ya no está ligada a las nociones de proximidad, sino que relaciona a los individuos con una multiplicidad de fragmentos del mundo.

La escuela actual afronta nuevos retos, entre otros, la institución educativa ya no es el agente hege-

mónico de transmisión de cultura, incluso el término cultura ha sufrido una profunda transformación. Giroux (1996) afirma que la escuela tradicional estaba, y todavía podemos encontrar ejemplos, orientada a una imitación del conocimiento de la cultura superior, aunque las entidades de los alumnos se crean en gran medida fuera de la escuela. Las películas llamadas comerciales, la televisión, los libros, los videojuegos, la música... configuran gran parte de la atribución de sentidos y significados de los niños y jóvenes actuales.

1. La teoría de una Reforma

Coll (1993), uno de los ideólogos de la LOGSE, afirma que los cambios organizativos y estructurales de dicha ley tienen como objetivo la transformación de la práctica pedagógica apoyándose, entre otros, en una nueva manera de entender el aprendizaje de los alumnos y de cómo se les puede enseñar mejor, el constructivismo educativo¹.

Este es un marco explicativo del proceso de enseñanza-aprendizaje que se centra en la construcción de significados y la atribución de sentido a lo que se aprende. El objetivo es hacer que los alumnos lleven a cabo este proceso de construcción a partir de su propia experiencia personal y de los conocimientos, sentimientos y actitudes a través de los cuales se acercan a los contenidos y a las actividades escolares. El ingrediente central de esta concepción psicopedagógica es el aprendizaje significativo donde lo que se pretende es crear un vínculo entre lo que se debe aprender y lo que ya se sabe.

Hace falta que los alumnos aprendan lo más significativamente como sea posible aquellos aspectos de la cultura de su grupo social que se consideran indispensables para llegar a ser miembros activos, críticos y creativos (Varios, 1990: 16).

Deben afrontarse muchos retos, uno de los más importantes es la capacitación de los profesionales de la educación dotándolos de teorías y de metodologías que les orienten delante de la nueva realidad educativa. Una realidad donde las antiguas concepciones elitistas en el entorno de la educación empiezan a resquebrajarse. La cultura de masas², concebida como baja cultura, el lugar donde los alumnos reconocen y producen significados, no puede considerarse ya como un freno del cual la escuela se debe deshacer. Todo lo contrario, la cultura popular, aquella que dicen de masa, debe entrar en las escuelas no como un huésped no deseado, sino como invitado y representante de una manera de pensar, ver y enfrentarse al mundo a partir de la cual se pueda construir nuevos conocimientos. El aprendizaje significativo necesita

del reconocimiento de la cultura de las mayorías como verdadera cultura.

De aquí, también, la necesidad de una educación mediática, de un currículo que contemple la educación en los medios de comunicación social como una herramienta indispensable para enfrentar a los alumnos con una parte importante de sus formas de representación social y cultural. El aula ha de ser el lugar donde se han de introducir las prácticas del mundo, particularmente cuando configuran, producen y contienen identidades y experiencias.

Entiendo la reforma educativa como un intento de adecuación de las instituciones de educación formal a la comprensión de un mundo en constante cambio, en definitiva, de aumentar la calidad educativa. Pero sólo lo conseguirá abriendo de una vez por todas las puertas al mundo pero también a su representación, entre otras la televisión, quizás más «usada» que el propio mundo.

2. Los media en el aula

Si la LOGSE apuesta por el interés en el contexto sociocultural de los alumnos, el aprendizaje y enseñanza en medios de comunicación no puede quedarse al margen. Los medios, en concreto la televisión, conforman una parte importante del proceso de socialización de los individuos: lugar donde miramos al resto y nos ayudan, también, a construir nuestra propia identidad, personal y colectiva.

Jacquiot (1996: 51) describe dos niveles básicos de exploración didáctica de los medios. Por una parte, encontramos el uso de estos medios como soporte a la labor pedagógica y, por otra, los medios como objetos de estudio. En referencia al primer nivel, la autora se refiere del uso de los medios como una ayuda pedagógica al servicio de los contenidos y de los programas de educación: «¿Qué atributos específicos de qué medio son los apropiados para favorecer qué proceso de aprendizaje en función de qué rasgos característicos del educador (habilidades intelectuales, pero también todos los demás aspectos de la personalidad), y teniendo en cuenta la tarea que hay que realizar?».

Si concretamos un poco más y hacemos referencia a la televisión, este nivel se movería entre el uso de

las imágenes como excusa simplemente ilustrativa, hasta la proyección de un documental para trabajar la interculturalidad en el aula. El uso de los medios tiene una función exclusivamente didáctica y los medios se convierten en recursos didácticos que se introducen en las aulas como complementos curriculares de las diferentes áreas (lengua, ciencias naturales...). Su finalidad, según Aguaded (1999), es diversificar y enriquecer los contenidos haciéndolos más atractivos y cercanos a la realidad de los alumnos.

El segundo nivel de exploración recurre a los medios como objetos de estudio. La escuela toma el mundo de la representación mediática por su importancia como agente enculturador y relevancia social. El objetivo es la reflexión sobre y en torno a los medios de comunicación social: «lo que se pretende con esta disciplina es que los niños y jóvenes logren un cierto control sobre el uso de los medios de comunicación, es decir, que si se les ofrecen unas pautas de análisis adecuadas y una propuesta pedagógica y comunicativa reflexiva, crítica y lúcida, tengan instrumentos para tomar decisiones autónomas sobre los men-

Con la aparición de los medios de comunicación social y la experiencia vicaria, el individuo dentro de su medio ambiente ya no sólo se encuentra condicionado por aquello que existe aquí y ahora, sino por todos los elementos de su experiencia vicaria. La sociedad ya no se constituye a partir de la distancia puramente geométrica de los seres y las cosas, ya no está ligada a las nociones de proximidad sino que relaciona a los individuos con una multiplicidad de fragmentos del mundo.

sajes que reciben de los medios de comunicación» (Aparici, 1999: 89-99). Este segundo nivel lo podemos dividir en dos actitudes bien diferenciadas: la primera, una concepción tecnicista de la educación en medios, y la segunda una opción reflexiva.

Aparici (1999) afirma que en la concepción tecnicista, los profesores son considerados como tecnólogos que utilizan estrategias y recursos tecnológicos, pero que no se incluye una reflexión política y cultural sobre los medios. Aguaded (1999: 153) se pronuncia sobre la necesidad de entender el lenguaje audiovisual como lector pero también como escritor. En conse-

cuencia, la televisión puede ser utilizada en la educación como un lenguaje propio de expresión, a través del cual se puede interpretar la propia realidad.

La opción reflexiva se centra mayoritariamente en la investigación sobre los efectos de la manipulación de los medios masivos de comunicación. Se denuncia el aspecto ideológico de los programas para conducir a una mejor selección por parte del receptor. Los medios como falsificadores culturales representan una amenaza contra los verdaderos valores culturales. La cultura de masas destruye los lectores serios y cualquier forma artística. La enseñanza de los medios es, en muchos casos, una enseñanza contra los medios. A pesar de esto, Masterman (1993) destaca también el aspecto positivo que supuso este paradigma. Por primera vez se consigue que el comentario sobre los me-

Pero también está la otra cara de la moneda, que se apoya en el elitismo cultural de la institución y que tiene como resultado un *apartheid* (Lewis, 2000) sobre la cultura de masas. La televisión es considerada resultado de la difusión de aquella cultura estandarizada, esquemática y vulgar, ahora en manos de las grandes multinacionales. La televisión se convierte en el referente de la no-cultura, de la diversión vacía y fuente de manipulaciones constantes.

Tomando en cuenta lo expuesto, el estudio y enseñanza de la televisión sufre la siguiente contradicción: por una parte, la materia «televisión» se introduce en el currículo con la finalidad de explotar su vertiente tecnológica. Esto tiene como objetivo primordial reforzar la identidad escolar como institución de referencia formativa, instrumental. Y por otra parte, y aquí apa-

rece la contradicción, la escuela introduce el contenido televisivo tan sólo para negar sus implicaciones culturales y destacar la necesidad de la escuela como la verdadera transmisora de conocimiento socialmente aceptable y valioso. La cultura popular, la de masas, no es más que el enemigo que da sentido a la existencia de la escuela reforzando y potenciando su elitismo cultural.

La paradoja se basa en creer en la comunicación como aquello que nos moderniza, pero a su vez creer que también nos

manipula y nos engaña, destruyendo culturalmente los pueblos. Como afirma Martín Barbero (1987), este doble juego es el mismo concepto ilustrado que considera al pueblo como el poder en positivo y en el nombre del cual la democracia encuentra todo su sentido y legitimidad, pero que también tiene su valor en negativo donde su cultura, la popular, es calificada de ignorante, esquemática o vulgar. El pensamiento ilustrado está contra la tiranía en nombre de la voluntad popular, pero en contra de la cultura popular en nombre de la razón.

Fecé (2000: 139), hablando de los prejuicios sobre la cultura popular, afirma que «la introducción en el aula de medios audiovisuales, informáticos y telemáticos es un hecho aceptado por todos los pedagogos y enseñantes, aunque difieran por supuesto de la(s) forma(s) con que esa introducción se tiene que llevar a cabo. Sin embargo, las cosas no están tan claras cuando hablamos de introducir productos como

Socializar no significa tan sólo aportar técnicas y conceptos abstractos, sino que el término está relacionado y nos dirige directamente a la forma en que funcionan las sociedades, a sus formas de existencia, a los diferentes tipos de vida familiar y grupal, a aquello que hacen los individuos, cómo y en qué trabajan, cómo perciben y también cómo sienten. El uso social que hacemos de la televisión se encuentra en el centro del conflicto.

dios en el aula se considere una actividad aceptable y recomendable desde el punto de vista intelectual.

3. Una contradicción que hemos de superar

Orozco y Charles (1996) afirman que la praxis de la educación mediática gira alrededor de dos funciones principales, que no son antagónicas, sino complementarias. Por una parte, encontramos la función tecnológica, en la que la escuela asume los nuevos cambios sociales y responde de manera instrumental. El objetivo es atender a una demanda social y así reforzar su identidad como referente cultural, en este caso instrumental. A pesar de su carácter tradicional, la escuela debe potenciar cierto populismo tecnológico si no quiere perder representatividad social.

Como consecuencia de este posicionamiento, encontramos algunas asignaturas referentes a la utilización de las cámaras de vídeo, pequeños montajes audiovisuales...

vídeos, filmes, discos, juegos de ordenador, etc. En estos casos aparece un tradicional perjuicio contra los objetos de la cultura popular».

La LOGSE nos ofrece la oportunidad de un acercamiento a la cultura de las mayorías como verdadera cultura a partir de la cual poder construir nuevos conocimientos. Tomando como ejemplo la educación en medios, la realidad es muy diferente a pesar de los esfuerzos de muchos y muchas docentes. La escuela de hoy no puede olvidar la realidad cultural de los alumnos, los significados y sentidos con los cuales se enfrentan a su cotidianeidad.

4. La televisión como objeto social

La opción metodológica alrededor de la educación mediática que aquí propongo pretende «aumentar la comprensión de los medios por parte de nuestros alumnos: la manera en que funcionan, a qué intereses responden, su modo de organización, el mecanismo de producción de significados, la forma en que tratan de representar la realidad y en qué es entendida por los que la reciben» (Masterman, 1993: 77), esta última, probablemente, la más importante. El marco teórico que propongo toma la televisión como objeto social: «la televisión como objeto social construido por los sujetos, a partir de sus percepciones. En televisión, como máquina social, lo que interesa no es tanto el emisor, el propietario del medio e incluso el mensaje, sino cómo usan la televisión los diversos sectores sociales, desde la comprensión del sentido de uso» (Aguaded, 1999: 248).

El objetivo es acercarse al estudio de la comunicación desde la cultura: los procesos y prácticas de comunicación no son únicamente el resultado y el producto de los medios de comunicación social, de las políticas de representación. La experiencia cotidiana, la cultura popular y sus prácticas sociales (la relación familiar, la comunicación en los mercados, la música popular...) son los lugares desde donde la gente mira la televisión. La cultura de masas no es únicamente el resultado de las inversiones y aplicaciones tecnológicas, sino la interrelación entre esto y la experiencia cotidiana de la gente. El estudio de la comunicación entra de lleno dentro del estudio de la cultura popular entendida como una manera particular de ver y entender el mundo. De esta manera, la comunicación no es únicamente reproducción ideológica, sino también espacio de procesos y prácticas de producción simbólica. Sin negar las implicaciones ideológicas, creo necesario superar las denuncias de alienación para valorar y dirigir el interés hacia las propias experiencias culturales de los diferentes grupos sociales.

La escuela no puede rehuir la necesidad de una educación en medios al margen de concepciones vacuadoras o tecnicistas. La educación tecnológica no puede verse como una cosa exterior a la cultura sino que cultura y tecnología responden a un todo global. Como dice Sáez (1995: 12-20), «el hombre mediático necesita, más que nunca, la educación, ya que se encuentra sumergido en la perplejidad de la complejidad. Pero cualquier forma de acción educativa no puede empezar por acusar al objeto sobre el cual actúa de ser portador de todos los males contagiados por la televisión».

Lo que aquí he expuesto es la necesidad de afrontar el espacio de la comunicación de manera global y alejada de concepciones degradantes respecto a la cultura popular. La escuela ha de afrontar nuevos retos referentes a la socialización de los individuos más jóvenes. Socializar no significa tan sólo aportar técnicas y conceptos abstractos, sino que el término está relacionado y nos dirige directamente a la forma en que funcionan las sociedades, a sus formas de existencia, a los diferentes tipos de vida familiar y grupal, a aquello que hacen los individuos, cómo y en qué trabajan, cómo perciben y también cómo sienten (Benavides, 1999: 19-26). El uso social que hacemos de la televisión se encuentra en el centro del conflicto.

Es importante introducir los medios audiovisuales, en concreto la televisión, como herramienta ilustrativa, como soporte a la labor pedagógica. También resulta interesante trabajar la opción tecnicista y situar, de esta manera, a los alumnos como escritores/productores y no únicamente como lectores/receptores. Pero creo también necesario destacar la importancia de entender la televisión desde su comprensión de uso, como objeto social. Sin negar ni descartar las implicaciones ideológicas, creo que es importante superar las denuncias de alienación para valorar y dirigir el interés hacia las propias experiencias culturales de los diferentes grupos sociales, de nuestros alumnos. De la misma manera que la escuela opta por una enseñanza y aprendizaje constructivista, la opción metodológica que aquí he defendido la podríamos describir como una concepción constructivista de la comunicación dentro de un contexto sociocultural concreto (Fuenzalida, 1990). Esta propuesta me permite enfrentar a los alumnos con una parte importante de sus formas de representación social y cultural.

Notas

1 Creo importante incidir que el constructivismo ha de entenderse como un marco explicativo que nos ayuda a comprender lo que sucede en el aula, de cuáles son los procesos que desarrollan los

humanos para aprender y entender el mundo que nos rodea. De ninguna de las maneras hemos de ver en el constructivismo una teoría autónoma que soluciona los problemas del aula. Como afirma DELVAL, J. [(1995): «Hoy todos son constructivistas», en *Cuadernos de Pedagogía*, 257], es un marco explicativo que necesita ser interpelado por otras disciplinas.

² James Lull (1997) define la cultura popular de la siguiente manera: «La cultura es un contexto. Es el modo que tenemos de hablar y de vestirnos, es lo que comemos y cómo lo preparamos, son los dioses que inventamos, la forma en que repartimos el tiempo y el espacio, cómo bailamos, los valores que les inculcamos a nuestros hijos y todos los demás detalles que conforman nuestra vida cotidiana». Lull asegura que «esta perspectiva de la cultura implica que ninguna cultura es inherentemente superior a otra y que la riqueza cultural en modo alguno deriva de la posición económica. La cultura, como la vida cotidiana, es una idea resueltamente democrática».

Referencias

- AGUADED, J.I. (1999): *Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva*. Barcelona, Paidós.
- APARICI, R. (1999): «Educación para los medios», en *Voces y Culturas*, 11/12; 89-99.
- BARBERO, J.M. (1987): *De los medios a las mediaciones*. Barcelona, Gustavo Gili.
- BENAVIDES, J.E. (1999): «Comunicación y educación: anfitriones y convidados para un compromiso que se construye», en *Signo y Pensamiento* 34; 19-26.
- COLL, C. (1993): *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Graó.
- FECÉ, J.L. (2000): «Lectura crítica de medios audiovisuales», en PÉREZ TORNERO, J.M. (Comp): *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona, Paidós.
- FUENZALIDA, V. (1990): «La recepción activa», en CHARLES, M. y OROZCO, G.: *Educación para la recepción: hacia una lectura crítica de los media*. México, Trillas.
- GIROUX, H. (1996): *Placeres inquietantes. Aprendiendo de la cultura popular*. Barcelona, Paidós.
- JACQUINOT, G. (1996): *La escuela frente a las pantallas*. Argentina, Aique.
- LEWIS, C.S. (2000): *La experiencia de leer*. Barcelona, Alba.
- LULL (1997): *Medios, comunicación y cultura. Aproximación global*. Buenos Aires, Amorrortu.
- MASTERMAN, L. (1993): *La enseñanza de los medios audiovisuales*. Madrid, La Torre.
- MOLES, A. (1992): *Finestres tancades sobre el món: les comunicacions?* Barcelona, Centre d'Investigació de la Comunicació de la Generalitat de Catalunya.
- OROZCO, G. y CHARLES, M. (1996): *El proceso de recepción y la educación para los medios*, en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, La Torre.
- PÉREZ TORNERO, J.M. (Comp.) (2000): *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona, Paidós.
- SÁEZ, A. (1995): «Educar l'home mediàtic», en *Educació Social*, 7; 12-20.
- VARIOS (1990): «Reforma educativa. Reflexió i propostes», en *Cuadernos de Pedagogía*, 188.

Luz María Zañartu Correa
Chile

Educación a jóvenes marginales con ordenadores en Red

La sociedad de la información está generando un nuevo tipo de exclusión social que afecta directamente a los jóvenes más pobres y marginados. La autora de este artículo reflexiona y hace una propuesta sobre cómo trabajar desde una perspectiva socio-cultural con las nuevas tecnologías y los infractores de ley, que desarrollen en ellos habilidades comunicativas y expresivas que les facilite su posterior inserción social.

Mass media society is generating a new kind of social exclusion that affect young and marginal people. The author of this paper reflects and makes a proposal about how to work from a social and cultural perspective with the new technology and with those who don't respect the law, so that they can develop communicative and expressive skills that make their later insertion social easier.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

*Exclusión social, marginados, tecnologías, aprendizaje colaborativo.
Social exclusion, marginal people, technology, cooperating learning.*

La globalización, con su instrumento símbolo «el ordenador en Red», está produciendo un cambio social pro-

fundo asimilable a una revolución. Una revolución tecnológica con impacto en la cultura, la educación, el trabajo, el comercio, las relaciones personales y familiares. Si bien esta nueva revolución tiene muchos rasgos positivos como la interconexión, rapidez de las comunicaciones, valorización de la información, abundancia de contenidos y de medios, también tiene otros rasgos menos plausibles. La sociedad de la información está creando un nuevo tipo de marginación y de exclusión social: el analfabeto tecnológico y aquellos que no tienen acceso a las redes, cuya cifra alcanza en la actualidad, al 80% de la población mundial.

Luz María Zañartu Correa es periodista del Gabinete de Comunicaciones del Servicio Nacional de Menores (Sename) de Chile (l.zañartu@sename.cl).

La escuela tiene hoy en día un papel fundamental en este proceso de cambio, sobre todo en lo que se refiere a la democratización del conocimiento. A su vez, le corresponde preparar a las nuevas generaciones para asumir con las tecnologías digitales, una sociedad en donde la información es un recurso privilegiado de inserción, progreso, desarrollo y posicionamiento social. Sin embargo, en la mayoría de los países, la escuela actual no está respondiendo a las necesidades y requerimientos de sus alumnos, y menos aún de aquéllos más pobres y marginados, los que terminan abandonando el sistema formal de la educación, para comenzar un nuevo proceso de vida en la calle, con el riesgo y/o posterior compromiso con la droga y la delincuencia. Concretamente pensamos en los infractores de ley, que desertan a temprana edad de la formación escolar. Sus características psicológicas presentan un denominador común: carencia de afecto, baja autoestima, poca tolerancia a la frustración, falta de habilidades y competencias sociales, inestabilidad familiar, y limitadas posibilidades para insertarse socialmente.

A través de este artículo quisiéramos mostrar desde una perspectiva de los estudios socio-culturales las potencialidades del uso de las tecnologías educativas en el proceso de reeducación de estos jóvenes, como forma de entregarles instrumentos de apoyo, propicios para insertarse socialmente en la sociedad globalizada, evitando así un nuevo tipo de exclusión.

1. Educar con el ordenador en la zona de desarrollo próximo (ZDP)

Los primeros teóricos socioculturales descubrieron la importancia de la mediación de personas en el proceso de aprendizaje, al observar que el niño es capaz de realizar ciertas cosas sólo con el apoyo de un adulto. Con respecto al infractor de la ley, podemos decir que éste tiene una capacidad natural para resolver por sí mismo ciertos desafíos, pero otra capacidad adicional para alcanzar logros si es acompañado por un sujeto externo. A esta capacidad Vygotsky la llamó zona de desarrollo potencial.

Al área donde interactúan ambos (adulto-infractor) se le denomina, zona de desarrollo próximo (ZDP). La ZDP puede explicarse como el espacio en que, gracias a la interacción y a la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de alcanzar individualmente.

El trabajo con las tecnologías educativas deberá ser personalizado para proporcionar una ayuda ajustada a las necesidades de cada joven.

La ZDP es el lugar donde el individuo apoyado de herramientas culturales (el ordenador en Red, lenguaje, notaciones, símbolos) a la vez que de sus semejantes, puede desarrollar el proceso de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimiento que definen el aprendizaje.

El trabajo que se realice en la ZPD de los infractores debe tener algunas características específicas, para que su aprendizaje sea efectivo:

a) El trabajo con los jóvenes debe realizarse desde su zona actual de desarrollo para proyectarlo a una nueva zona de dominio, donde adelantar y acrecentar su conocimiento.

b) El trabajo con las tecnologías educativas deberá ser personalizado para proporcionar una ayuda ajustada a las necesidades de cada joven.

c) La ayuda que se proporcione dependerá del momento en el que se encuentre el infractor (dimensión temporal). Un tipo de ayuda que se ofrece al inicio de un proceso del trabajo con ordenadores no será la misma que se entregue cuando el grupo se encuentre en una segunda fase del aprendizaje.

De este trabajo guiado y acompañado el joven podrá alcanzar muchos más logros en cuanto a adquisición de habilidades y conocimientos, que si hubiese recibido sólo un apoyo grupal.

2. El ordenador como mediador del aprendizaje

El ordenador en Red es una herramienta cultural, que modela la forma de adquirir y de plasmar conocimiento. Por una parte, proporciona códigos y lenguajes propios (imagen, texto, iconos, sonido) que condicionan la aproximación al objeto y a la realidad. Y por otra, ofrece un entorno social de trabajo e interacción mediante el cual nos informamos, comunicamos y expresamos.

La mediación que nos ofrece la Red en el contexto de aprendizaje tiene implicaciones en los procesos cognitivos y de comportamiento, al igual que lo tienen todas las tecnologías y especialmente las de la comunicación. Considerando que toda mediación responde a trasfondos culturales y sociales, nos parece importante introducir en el trabajo con ordenadores en Red dirigido a jóvenes infractores, al menos dos conceptos a tratar y a profundizar, éstos son: educar con y para la Red.

Educar con significa hacer un trabajo creativo apoyando el desarrollo expresivo, comunicativo, y de colaboración, entre los jóvenes infractores. Educar con implica usar la Red para investigar, estudiar, publicar, redactar, ponerse en contacto, crear grupos de amigos y de intereses. Para ello, las herramientas que nos

ofrece la Red son múltiples, desde las más simples (correo electrónico, chat, foros, páginas web, listas de discusión, hasta teleconferencias).

Pero también pensamos en la necesidad de educar en y para la Red. Esta última perspectiva significa educar en la alfabetización audiovisual, lectura de la imagen, construcción de códigos y mensajes desde una perspectiva crítica, analítica y desmitificadora de los medios y de la Red (Orozco, 1997). Y con ello estamos entregando a estos jóvenes una herramienta adicional, que es conocer cómo se construyen los mensajes, análisis del discurso multimedia y la manipulación que se hace en su elaboración.

3. El ordenador como herramienta cultural motivadora del aprendizaje

El ordenador en Red, según nuestra experiencia y la de algunos investigadores, tiene características propias que facilitan el aprendizaje y la adquisición de nuevos conocimientos al integrarlo como medio educativo (Cabero, 2000). Son muchas sus propiedades, pero mencionaremos al menos tres que nos parecen de mayor implicación en el proceso educativo de los jóvenes infractores.

- *La interactividad:* El medio informático permite que se establezca una interacción continuada, entre las acciones del usuario y las respuestas de los ordenadores. La interacción rápida y constante mantiene el interés y la atención del usuario. En esta interacción, el individuo deja de ser pasivo y comienza a tener un rol activo, protagonista y decisor en el proceso de comunicación. Es el sujeto el que inquiere, busca, demanda, responde y con ello pasa a controlar la comunicación.

- *La instantaneidad:* Esta característica es muy importante en las tecnologías educativas porque permite romper las barreras de tiempo y espacio poniendo en contacto en tiempo real a personas, bases de datos e información en general, a través de la diversidad de mecanismos que nos ofrece la Red. La instantaneidad es lo que le da el carácter motivador y de vitalidad a este entorno educativo, permitiendo tener respuestas a mensajes o preguntas en forma sincrónica e inmediata.

- *La integración de medios:* La Red es el único medio que hasta el momento integra tanta variedad de anotaciones simbólicas (gráficos, símbolos, sonido, códigos lingüísticos y visuales). Esta posibilidad de com-

plementar notaciones simbólicas es esencial a la hora de caracterizar el aprendizaje con ordenadores e infractores de la ley, ya que la variedad y el complemento de recursos audiovisuales refuerza la adquisición de conocimientos. También es importante destacar la variedad de *software* que ofrece el sistema, lo que permite facilitar y apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estas características del medio informático nos parecen muy relevantes al momento de pensar en un trabajo dirigido a jóvenes infractores de la ley.

Si en el niño unir imagen y texto facilita el aprendizaje, cuánto más puede servir esta modalidad a un joven con escasa escolarización, entendiéndolo que la diversidad de recursos refuerza la recepción de contenidos desde todos los sentidos. Del mismo modo, el carácter exploratorio, intuitivo y de indagación sin con-

Si en el niño unir imagen y texto facilita el aprendizaje, cuánto más puede servir esta modalidad a un joven infractor con escasa escolarización, entendiéndolo que la diversidad de recursos refuerza la recepción de contenidos desde todos los sentidos.

ducir necesariamente a un fracaso es una propiedad estimuladora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que podría facilitar el incremento de la propia competencia (del infractor) y/o la del grupo al trabajar colaborativamente. También la obtención de un producto automática e instantáneamente es un elemento fundamental en el proceso de enseñanza con estos jóvenes. Los soportes de la Red como el mail, el chat, la información a través de las web, responden a esta instantaneidad. Estas propiedades del medio podrían ayudar a estos jóvenes a adquirir logros muy concretos en el ámbito de la autoestima, adquisición de autonomía y responsabilidad personal para resolver problemas. De hecho, las experiencias de incorporación de informática educativa para la enseñanza de los jóvenes que han delinquido, ha sido efectiva, en algunos centros privativos de libertad, por el carácter motivacional del instrumento, y por su aproximación lúdica e informal en el desarrollo de tareas.

4. El ordenador y los efectos en el aprendizaje

A nuestro juicio las áreas que se ven fortalecidas por el uso de estas tecnologías y que podrían ayudar

positivamente a una comprensión del mundo más amplia y acabada por parte de los jóvenes infractores son:

- *Fortalece la visión global:* La Red hoy extiende nuestra capacidad de interacción con un mundo amplio caracterizado por la multiculturalidad y transculturalidad. Desde este punto de vista, la interacción de los individuos con este medio permite extender y ampliar los sentidos más allá del micro-ámbito de preocupaciones e intereses, y facilita la interacción con el mundo global.

- *Intercambia conocimiento distribuido:* El ordenador en Red utilizado como instrumento de trabajo colaborativo, facilita desarrollar actividades donde participan individuos con más conocimiento del medio y otros con menos, permitiendo que aquéllos con menos experiencia aprendan de los más experimentados.

El ordenador es el entorno de aprendizaje real y apropiado para alfabetizar a un joven infractor, que podrá buscar informaciones en la Red, hacer ejercicios, visitar museos, escuchar música, desarrollar tareas, generar sus propios mensajes y páginas...

- *Crea posibilidades de expresión y comunicación:* Esta nueva tecnología ha restablecido e impulsado la capacidad de comunicarse por escrito a través de distintos medios que le son propios: correo, chat, foros, revistas electrónicas, con lo cual se está revalorizando la capacidad de escribir y de leer en otro tipo de soporte. La Red abre nuevas posibilidades para desarrollar competencias comunicativas y de expresión. El uso de la Red contribuye de manera decisiva a desarrollar las destrezas de comunicación interpersonal y estimulan la comprensión mutua entre países y culturas. Como instrumento mediador en Red, el ordenador facilita al infractor y al educador a cargo de acompañar la experiencia, a desarrollar ciertas competencias comunicativas y de expresión, entrar en contacto con otros valorando la diversidad de formas, estilos, comportamientos. Hay autores que sostienen que el uso de la Red contribuye de manera decisiva a desarrollar las destrezas de comunicación interpersonal y estimulan la comprensión mutua entre países y culturas (Salinas, 2000).

Esta experiencia no sólo facilitará al joven infractor aprender, sino desarrollarse en su capacidad cognitiva, social, emocional, con todo lo que significa esta

estimulación y de logros en el proceso de su rehabilitación e inserción social.

5. El ordenador como entorno de aprendizaje

Los teóricos socioculturales acentúan la importancia del entorno sobre los contenidos de aprendizaje, y sostienen que los entornos permiten enseñar a pensar, a razonar, a solucionar problemas y desarrollar las habilidades aprendidas. Esta línea de trabajo da gran importancia a los entornos de aprendizaje en los que participa el alumno, a veces más que el propio contenido del aprendizaje o la acción del profesor. Para los teóricos socioculturales, los entornos de aprendizaje son los ambientes donde se aprende, que pueden ser desde lo más real: bosque, montaña, museo o simplemente la experiencia de cocinar; hasta lo más práctico:

una clase donde el niño elige su rincón de aprendizaje (música, lectura, juegos) y experimenta el aprender con esas herramientas culturales.

El ordenador es el entorno de aprendizaje real y apropiado para alfabetizar a un joven infractor, que podrá buscar informaciones en la Red, hacer ejercicios, visitar museos, escuchar música, desarrollar tareas, generar sus propios mensajes y páginas.

generar sus propios mensajes y páginas.

El ordenador es el entorno de aprendizaje real y apropiado para alfabetizar a un joven que ha delinquido, que podrá buscar informaciones en la Red, hacer ejercicios, visitar museos, escuchar música, desarrollar tareas, generar sus propios mensajes y páginas, publicar en la web, con la consecuente motivación de contar con un espacio propio, una casilla personal, tener identidad en el marco de una conversación virtual, además de los recursos más básicos como impresos de su personal autoría, con tamaño y tipografía clara, estética y ajustada a sus necesidades. Es importante destacar que cuando hablamos de entorno de aprendizaje con el ordenador e infractores, no sólo pensamos en el instrumento con el que se trabaja y centra la acción, sino en todo el contexto educativo en el que se produce el proceso, y en ese marco debe considerarse un contexto físico de infraestructura, de profesionales, *software* apropiados y relaciones caracterizadas por calidad técnica (profesional) y afectiva.

6. El ordenador y el aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo es un proceso de aprendizaje que enfatiza el esfuerzo cooperativo o de grupo

entre los docentes y los estudiantes, motivado por la participación activa y la interacción entre ambos. El producto de esta interacción es el conocimiento que emerge desde un activo diálogo entre los participantes que comparten ideas e información (Salinas, 2000).

Coll y Colomina (2000), luego de revisar varios estudios en esta línea, sintetizan que el aprendizaje colaborativo incide en el proceso de socialización, la adquisición de competencias sociales, el control de impulsos agresivos, la relativización de los puntos de vista y el incremento de las aspiraciones y del rendimiento académico. Sin desconocer estas potencialidades, no podemos pensar que el trabajo colaborativo tiene consecuencias positivas por el hecho de ser en «sí mismo» un trabajo realizado en conjunto.

Para el éxito del trabajo colaborativo entre infractores es necesario cuidar la calidad de la interacción, y esto significa definir previamente la estrategia de trabajo, planificar cómo compartir tareas, lograr acuerdos y trabajar con la diversidad de las opiniones.

Aplicado a los infractores, lo importante es cautelar la calidad de la interacción, y esto significa definir previamente la estrategia de trabajo, planificar cómo compartir tareas, lograr acuerdos, trabajar con la diversidad de las opiniones y con los distintos miembros del grupo. Es ésta la actitud que permitirá que la interacción entre infractores sea rica y favorable y por tanto tenga consecuencias positivas en la interrelación entre iguales. Podemos concluir que el trabajo colaborativo entre infractores, con el apoyo del ordenador en Red, servirá como experiencia de aprendizaje enriquecedora, motivadora, que produce sinergia, propicia la participación y el encuentro, a través de aceptar otros enfoques y posturas. La sociedad actual propicia y valora el trabajo en equipo porque reconoce que los frutos del mismo son mucho más satisfactorios que los de un solo individuo. El saber trabajar colaborativamente es un requerimiento en el momento de seleccionar a una persona para un puesto de trabajo. Por tanto, si intentamos insertar a los jóvenes infractores en su entorno social, debemos entregarles y promover en ellos estas capacidades que les permitirán responder a las necesidades tanto personales como de la sociedad actual.

7. Conclusiones

Como hemos visto el uso de esta tecnología educativa puede ser un entorno de aprendizaje propicio y variado para trabajar algunas áreas de la conducta y de la personalidad del joven infractor. El ordenador y la Red son un recurso que permite desarrollar y esti-

mular la capacidad social e individual del joven. Nos parece que por el solo hecho de aprender y de acceder a nuevas realidades el joven infractor se desarrolla, crece y se potencia.

Las características motivadoras de la Red (interactividad, variedad, abundancia, simultaneidad) pueden constituirse en un puente para aprender, valorar el conocimiento, generar habilidades comunicativas, valorar el trabajo conjunto, fortalecer la autoestima, validarse como persona a través de la conquista de una mayor autonomía y libertad, lo que con el debido apoyo por parte de un adulto, puede ser, no la meta, sino un camino para superar su condición de infractor y de marginación social.

Nos parece que una alfabetización que no incluye las nuevas tecnologías de la comunicación en la socialización de grupos que se encuentran en marginalidad social y/o excluidos socialmente, no es representativa de una educación que debe garantizar la igualdad de oportunidades «para todos», con la consecuente integración social y humana. Trabajar con los infractores y estas tecnologías significa distribuir el capital cultural en igualdad de condiciones, entregándoles oportunidades hasta ahora inaccesibles para la comunicación y expresión. Por último, consideramos que el enfoque sociocultural tiene aportes significativos, y no por ello excluyentes de otras teorías, que nos ayudan a trabajar focalizadamente en la ZDP del joven. Este enfoque inserto en la gran corriente constructivista nos alerta sobre la importancia de términos como mediación, entornos de aprendizaje, trabajo colaborativo que nos dan pistas para desarrollar experiencias más acabadas y profundas con estos jóvenes, a la vez que diseñar investigaciones en esta línea.

Referencias

- CABERO, J. (Ed.) (2000): *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid, Síntesis.
- COLL, C. y COLOMINA, R. (2000): «Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar», en COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (Comps.) (2000): *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid, Alianza.
- CROOK, C. (1998): *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid, Morata.
- GROS, B. (2000): *El ordenador invisible*. Barcelona, Gedisa.
- ONRUBIA, J. (1999): «Enseñar, crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas», en VARIOS (1999): *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Graó.
- SALINAS, J. (2000): *Las redes de comunicación II: posibilidades educativas*.
- OROZCO, G. (1997): «Medios, audiencias y mediaciones», en *Comunicar*, 8; 25- 30.
- YIGOTSKY, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.



Amando Vega Fuente
San Sebastián

Cine, drogas y salud: recursos para la acción educativa

El cine no sólo es una fuente importante de información sobre las drogas sino que también puede ser utilizado como recurso para la educación sobre drogas. Esta acción educativa comparte las metas de toda educación, al pretender, como meta final, el desarrollo integral de los seres humanos. Entre los programas educativos sobre drogas que utilizan el cine como el principal recurso, destaca, en el País Vasco, el programa de Irudi Biziak (Cine en Enseñanza Secundaria). El material didáctico está elaborado por un equipo formado por especialistas en los ámbitos del cine, la educación y la salud y oferta a las aulas de enseñanzas medias el debate sobre la salud y las drogas, entre otros aspectos de la vida.

Cinema is a very important source of information about drugs and can be used as a resource to educate about drugs. This educational activity tries the integral development of human beings. The Irudi Biziak (Cinema in the Secondary Education) uses the cinema as the main educational resource. The didactic material is produced by a team of specialists of cinema, education and health and it offers to the secondary students an argument on health and drugs, among other aspects of life.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

*Cine, drogas, salud, educación, material didáctico, enseñanzas medias.
Cinema, drugs, education, material resource, secondary education.*

Nadie puede obviar la importancia que el cine tiene en nuestra sociedad. El cine es, en

cierto modo, la vida. Y como en la vida, el cine plantea todo tipo de cuestiones, entre las que suele destacar, en no pocas ocasiones, el fenómeno de las drogas, que suele estar asociado a la aventura, al delito, a la sexualidad, a la juventud, etc., desde los planteamientos más dispares y no precisamente educativos.

Como pequeña muestra puede ser expresivo el comentario de Boyero (1998), enviado especial de *El Mundo* al Festival de Venecia: «Por razones tan privadas como lacerantes, mi cerebro y mi corazón no estaban en las condiciones adecuadas durante la jornada del viernes para soportar la continua y martilleante

Amando Vega Fuente es catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco (topvefua@sf.ehu.es).

visión de jeringas intentando buscar refugio en alguna vena que no estuviera masacrada. Gente a la que se le va la mano consciente o inconscientemente con el caballo y se meten el pico definitivo, otros que desde que abren los ojos con la resaca del Valium hasta que vuelven a quedarse exhaustos devoran toneladas de coca, marihuana y alcohol mientras sueltan monólogos enloquecidos y diálogos compulsivos y desesperados, alguno excesivamente rayado que se lanza con su coche al vacío. Hasta los eternos gitanos esclavos de Kusturica, tan graciosos y pintorescos ellos, han descubierto que la coca es el acompañante ideal del trago y se ponen hasta arriba de ella con prisas y sin pausas».

No extraña que el cine aparezca en los estudios epidemiológicos como fuente de información, unas veces de forma implícita en los medios de comunicación social y, en otras, de forma explícita y es posible que el cine tenga no poco peso a la hora de «formar» sobre la cuestión de las drogas a la población, de manera especial, a la población marginada. Así en el estudio sobre las drogas en la cárcel de mujeres de Yeserías en Madrid (García-Mas y otros, 1988), los medios de comunicación social aparecen como la principal fuente de información acerca de los efectos de las drogas. De hecho, no son pocas las películas que giran en torno a la droga, como puede verse en el libro *Alucinema: las drogas en el cine* (Uris, 1993).

Como tampoco llama la atención la utilización del cine como un recurso didáctico más, dentro del quehacer pedagógico. Se habla así de cine formativo (De La Torre, 1996: 17) como «la emisión y recepción intencional de películas portadoras de valores culturales, humanos, técnico-científicos o artísticos, con la finalidad de mejorar el conocimiento, las estrategias o las actitudes y opiniones de los espectadores». El cine, en este sentido, aparece como uno de los posibles recursos a utilizar cuando de la educación sobre drogas se trata (Singer, 1996). De todas formas, existen diversas interpretaciones del fenómeno de las drogas a considerar cuando se escoge una película con intenciones educativas. Tomar conciencia de esta diferencia, ayudará a escoger la película y la forma de analizarla que mejor ayude a conseguir los objetivos educativos propuestos.

1. Las drogas como fenómeno social

El fenómeno de las drogas resulta una cuestión compleja que no puede quedar encasillada en el consumo abusivo de ciertos individuos. «La droga» constituye un metalenguaje a través del que se han expresado y se intentan comunicar de manera contundente

te, a partir de lo vivido personal y desde los niveles existenciales más individuales hasta los más macrogrupales, aspectos muy complejos, contradictorios y conflictivos relacionados con las profundas transformaciones de todo tipo que viven nuestras sociedades. El nivel cultural (las simbolizaciones, los lenguajes, los discursos...) no se puede entender si, a su vez, no se explora qué tipo de articulación se da entre éste y la organización social, la economía o la política. A partir de aquí se puede explicar (aunque sea provisionalmente) la dinámica de la vida social, ya sea a nivel general, ya en sus expresiones más individuales de la vida de los sujetos (Romaní, 1999).

Conviene recordar, por otra parte, que la problemática de las drogas no parece disminuir, sino todo lo contrario, con nuevos estilos de consumo de drogas, con nuevas ofertas de sustancias capaces de crear dependencias como las drogas de diseño, con nuevos estilos en el uso de las sustancias tradicionales, con nuevos problemas asociados a los tradicionales como el SIDA, como se puede constatar en el cine. Así el tabaco ha pasado de ser droga de inserción a ser droga de exclusión, mientras que el alcohol se está convirtiendo en droga sustitutiva de las drogas ilegales. La heroína ha dejado de ser droga de modernidad o de rebeldía contracultural para convertirse en símbolo de marginación y destrucción. En cambio, las sustancias estimulantes (cocaína y *speed*, sobre todo) están asociados a los valores sociales dominantes: éxito, modernidad, dinamismo, diversión.

Ante esta compleja problemática social del fenómeno de las drogas, el educador ha de estar siempre alerta, para conocer su alcance y su significado, caminando, si es posible, delante de los acontecimientos. Sólo de esta forma podrá ofrecer respuestas educativas adecuadas a la realidad, preventivas, en unos casos, terapéuticas y de reinserción social, en otros. No se puede olvidar que el fenómeno del consumo de drogas es un fenómeno cambiante con unas características propias en cada contexto sociocultural. En este sentido, las respuestas educativas de los centros educativos tendrán en cuenta el contexto sociocultural y responderán a los problemas reales de consumo que existan en el propio medio en cada momento.

El extendido consumo de las diferentes drogas, tanto de las legales (alcohol, tabaco, etc.) como de las ilegales (cannabis, cocaína, heroína, etc.) entre la población de todas las edades, incluida la escolar, convierte la educación sobre drogas en una urgencia que necesita concretarse en respuestas inmediatas, porque el problema de las drogas tiene todas las características propias de un problema educativo, dadas sus im-

plicaciones en el desarrollo integral de las personas. Incluso el tráfico de drogas resulta un aspecto que habrá que considerar desde el punto de vista educativo ya que también son personas concretas las que sostienen y llevan a cabo la oferta, directamente unas, indirectamente otras, muchas más de lo que a simple vista puede parecer. Aunque el tráfico de drogas como industria ilícita transnacional es un problema de orden político, económico y social de los Estados, esta situación nunca puede servir de justificación para evadir nuestras propias responsabilidades como personas, como ciudadanos y como profesionales. La escuela, en este sentido, tiene como función básica «la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia» (Pérez Gómez, 1992).

2. La educación

La escuela, institución educativa por excelencia al menos en principio, va tomando poco a poco conciencia de su responsabilidad ante el problema actual del consumo de las drogas. La constatación del abuso de estas sustancias, incluso entre sus propios alumnos, peticiones de información de los propios alumnos, las presiones de los padres, la concienciación llevada a cabo por otros profesionales preocupados por el tema o la inquietud educativa de los propios maestros provoca que se busquen respuestas a dar por parte de la escuela tanto dentro como fuera del marco escolar.

Esta búsqueda, sin embargo, se puede convertir hoy en una aventura, al no existir unanimidad de planteamientos sobre el tipo de intervenciones a realizar en la escuela. Resulta fácil detectar hoy la diversidad de enfoques, métodos y técnicas utilizadas para una educación sobre las drogas en la escuela, tanto en nuestro país como en otros, lo que provoca no poco desconcierto entre los profesionales que se acercan por vez primera a esta tarea educativa. A veces, puede parecer incluso, que se busca de forma angustiada un programa, un método, una técnica «mágica» que resuelva de forma fácil y rápida los múltiples interrogantes planteados por la educación escolar sobre las drogas.

Conviene clarificar, pues, el sentido y el alcance de las diferentes estrategias de intervención escolar ante las drogas, sin aceptar de entrada su valor educativo simplemente porque se presenten como «edu-

cativas». El educador necesita conocer las diferentes estrategias de intervención existentes, con sus límites y ventajas (Vega, 1992) para poder tomar decisiones coherentes, no sólo con el problema de las drogas sino también con un proyecto educativo que consiga el pleno desarrollo de la persona.

Porque la educación sobre las drogas no es una tarea fácil, aunque en no pocas ocasiones así se considere. No falta quien piensa que con campañas a través de los medios de comunicación, una charla impactante, un material didáctico bien elaborado o una película dramática se consiguen los objetivos educativos propuestos. Como tampoco faltan quienes piensan que sólo con programas «científicamente» válidos se puede desarrollar esta tarea educativa. La complejidad de la tarea educativa, donde no sólo están los contenidos sino también un educando y un educador que interactúan en contextos complejos, convierten las actuaciones concretas en una auténtica

El extendido consumo de las diferentes drogas, tanto de las legales (alcohol, tabaco, etc.) como de las ilegales (cánnabis, cocaína, heroína, etc.) entre la población de todas las edades, incluida la escolar, convierte la educación sobre drogas en una urgencia que necesita concretarse en respuestas inmediatas.

obra de arte, que pide no sólo un compromiso sino también una constante reflexión en los educadores.

La educación no es una tarea fácil, y menos en tiempos de profundos cambios sociales como los de ahora. Sin embargo, en muchas ocasiones, la educación se confunde con actividades que poco tienen que ver con el hecho educativo, más allá de las buenas intenciones (o no tan buenas) de los que las ponen en marcha. Y olvidamos que, como señala la Comisión Internacional para la Educación en el siglo XXI (Delors y otros, 1996), los pilares básicos de la educación son el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Y, en este sentido, conviene recordar que «la educación encierra un tesoro», un tesoro que no acaba de descubrirse en nuestra sociedad.

Esta complejidad de la acción educativa, lógicamente, está implícita en cualquier actividad formativa relacionada con las drogas. Y me atrevería a decir que

las complicaciones aumentan por todo lo intrincado que es el fenómeno de las drogas, donde no sólo existen unas sustancias, sino también una persona concreta consumidora y unos elementos culturales, sociales, políticos, económicos e ideológicos que «complican» la relación persona-sustancia.

Los objetivos esenciales de la educación sobre las drogas comparten las metas de toda educación, al pretender también, como meta final, el desarrollo integral de los seres humanos. Si la finalidad educativa de la enseñanza obligatoria no es otra que «favorecer que el niño realice los aprendizajes necesarios para vivir e integrarse en la sociedad de forma crítica y creativa», como señala el Diseño Curricular Base de Enseñanza Primaria, el objetivo básico de la educación sobre las drogas sería enseñar a vivir de forma sana en medio de la cultura de las drogas.

Por esta razón, la educación sobre las drogas se entiende como ese conjunto de recursos puestos a disposición de forma que pueda disponer de unos cono-

desarrollar la acción educativa, recursos a veces desconocidos por los educadores y en muchas ocasiones poco utilizados (Megías y otros, 1999; Vega, 2000). Tras estos recursos en ocasiones existen grupos de trabajo con mucha experiencia que han elaborado materiales didácticos diversos que facilitan la tarea educativa, como puede ser Irudi Biziak con su programa cine y salud.

3. El programa «Cine y salud»

Entre los programas educativos sobre drogas que utilizan el cine como el principal recurso, destaca en el País Vasco, el programa de Irudi Biziak (Cine en Educación Secundaria). Según la investigación llevada a cabo por Denon Eskola (1998), tras la recogida de información sobre los programas utilizados en todos los centros de la ciudad de Vitoria, la mayoría de los centros habían participado en la campaña de Irudi Biziak (Cine en Educación Secundaria), valorada en la mayoría de centros que participaron en ella como

positiva, tanto a nivel de contenidos como a nivel de material de trabajo.

«Imágenes vivas» podría ser una traducción de «Irudi Biziak», un equipo de personas vinculadas al cine y a la educación que desde su nacimiento en 1986 se dedica a la aplicación didáctica del cine de ficción. Escolares, profesores, padres y madres tienen a

su alcance la posibilidad de participar en los diferentes programas de Irudi Biziak, integrando el cine de verdad dentro del régimen académico normal y así aprovechar todas sus posibilidades.

Bajo el nombre genérico de «El cine en la enseñanza/Zinea irakaskuntzan» se elaboran cada curso escolar diferentes programas: los dirigidos al alumnado y al profesorado de EPO y ESO se llaman programas de educación en valores y el destinado a la ESPO recibe el nombre de programa de educación para la salud. Todos ellos se sirven del cine como elemento aglutinante y motivador, utilizan idéntica metodología en su aplicación didáctica y comparten un objetivo: contribuir al desarrollo integral de la persona.

El programa de educación para la salud y el de educación en valores dirigido a Educación Secundaria añaden a lo anterior un objetivo más especial: el de la prevención de las drogodependencias y que no es otro sino el de prevenir a los adolescentes ante el uso indebido de las drogas, pero dentro del marco de la

El cine, por la «magia» educativa, es un gran recurso didáctico para que los educadores y educandos reflexionen no sólo sobre las cuestiones que las películas plantean sino también sobre la vida misma.

cimientos, unas actitudes y valores así como de unos recursos sociales en relación con las drogas que le permitan desenvolverse y crecer de forma autónoma e independiente. En ningún momento, se trata de imponer o de manipular para que lleguen a actuar de formas ya prefijadas.

Pero este objetivo resulta tremendamente difícil de conseguir. Existe cierta tendencia entre los educadores, a pensar que en estos temas basta con intervenciones puntuales. De poco servirán las respuestas puntuales, si no se ofrece una respuesta global a todas las cuestiones que el consumo de las drogas plantea a las instituciones educativas. La educación sobre las drogas apunta al desarrollo de una personalidad física y psíquicamente sana, capaz de estar integrada de forma positiva en la sociedad a la que pertenezca, lo que permitirá poder tomar decisiones saludables frente a la oferta de cualquier tipo de droga.

Desde este planteamiento, se comprende el amplio abanico de recursos que la escuela tiene para

prevención inespecífica. En los programas no se habla de sustancias concretas, de sus efectos sobre las conductas, sobre la salud, de los síndromes de abstinencia, etc. Se pretende contribuir a la formación de personas autónomas, independientes, libres, responsables, con un autoconcepto y autoestima positivos y acordes con su identidad personal, con criterios formados que les permitan distinguir los aspectos positivos y los negativos de las cosas, en definitiva, capaces de tomar sus propias decisiones, porque así se desarrollan personas capaces de evitar las dependencias.

Este programa consiste en la proyección de cinco películas en cada curso escolar que hacen posible el tratamiento didáctico de los temas que trabajarán los escolares y su profesorado en las aulas. Tras el visionado de cada película se trabaja una unidad didáctica que comienza con el análisis y comentario del argumento para posteriormente introducir el tema que se pretende analizar y debatir. En esta unidad didáctica, se incluye información inespecífica sobre la salud y la prevención de las drogodependencias imbricada en el tema que se debate.

El objetivo general no es otro que la prevención inespecífica de las drogodependencias. Se pretende contribuir por medio del cine al desarrollo educativo de los individuos «de tal forma que se conviertan en personas autónomas, cultas, críticas, creativas y productivas». Por eso se refuerzan la autonomía personal y la calidad de vida frente a los procesos del abuso y la dependencia de una sustancia. La meta no es otra que facilitar que «los adolescentes lleguen a un esclaramiento de valores y al desarrollo de actitudes conscientes frente al cuidado de la Salud en su sentido global», por medio del visionado de las películas programadas y la posterior realización de actividades concretas en el aula.

Este programa oferta a las aulas de enseñanzas medias de la CAPV el debate sobre la salud, los hábitos de vida saludables, el consumo de drogas y otros muchos aspectos desde el año 1986. Participan, según el informe, unos 30.000 alumnos/as de enseñanzas medias pertenecientes a 170 centros escolares de unos 31 municipios de esta comunidad.

Desde el año 1995, se ofrecen proyecciones cinematográficas dirigidas a padres y madres de los alumnos de enseñanzas medias. Utilizando las mismas películas se tratan los temas trabajados en las aulas con unos materiales didácticos realizados a tal fin. Este ciclo es gratuito ya que está subvencionado por los Departamentos de Educación, Sanidad, Cultura, Trabajo y Seguridad Social e Interior del Gobierno Vasco y por los ayuntamientos de las localidades en las

que tiene lugar este programa. En la inscripción se solicita detallar el nombre del responsable, curso y número de alumnos, el día y la hora, de acuerdo con el calendario programado. Los alumnos deberán asistir en grupo a la sala de cine, acompañados por el responsable que previamente les haya inscrito. Se aconseja, dado «el carácter progresivo y complementario con que cada película va a ser tratada», la asistencia al ciclo completo.

Cada sesión está precedida de una presentación en la que se fija la atención de los alumnos sobre los aspectos más destacables del film. Al final se entrega a los profesores un dossier de trabajo para cada alumno con propuestas prácticas que lo amplíen y enriquezcan. El material didáctico está elaborado por el equipo de educación para la salud de Irudi Biziak formado por especialistas en los diferentes ámbitos del cine, la educación y la salud.

4. Metodología

Por cada curso, se programa un ciclo de cinco películas, que permiten tratar en el aula varios bloques temáticos: la presión de la familia y del grupo en los adolescentes, los problemas con los estudios, la búsqueda de trabajo y de vivienda, las relaciones juveniles, los diferentes estilos de vida así como la situación actual del llamado bienestar social en nuestro país son puntos clave que se abordan, película tras película, en las unidades didácticas. Además de estos temas ya mencionados se hace hincapié en otros más concretos, acordes con la riqueza argumental y de los personajes de cada película.

Entre las aportaciones que ofrece la metodología utilizada en este programa, se pueden destacar aquellas señaladas en la documentación del programa:

a) Carácter lúdico: el cine es para la población en general y especialmente para la juventud un espectáculo de marcado carácter lúdico. Por tanto, la predisposición anímica de los escolares es, como se desea, positiva y proclive a la participación durante y después del visionado de la película.

b) Elemento motivador: el mecanismo de identificación/rechazo que en cualquier espectador/a promueve una película, se traduce en un cúmulo de sentimientos y emociones que suponen un acercamiento de primer orden a los temas que deseamos que se traten más tarde en las aulas.

c) Formato adecuado: la asistencia del alumnado al cine es una de las claves de nuestra metodología y un elemento primordial para hacer de cada asistencia una actividad provechosa. Es importante subrayar que se trata de ver las películas en una sala de cine y no

en otro medio de carácter más doméstico que, por su cotidianeidad, resta atractivo inicial a la propuesta repercutiendo negativamente en el desarrollo de las siguientes fases del Programa.

No es ocioso decir que películas programadas, o secuencia de las mismas, que pudieran ser seguidas con atención y emoción por los alumnos a través de la gran pantalla, no hubieran conseguido captar su interés, por deficiente calidad e impacto de imagen y sonido, si se les hubiera ofrecido en otro soporte o medio como el vídeo/televisión.

Pero no conviene dejar de lado posibles limitaciones. Los gestores son conscientes de ello, y precisamente, por esta razón, suelen organizar reuniones con los profesores implicados no sólo para presentar el programa y las películas programadas, sino también para compartir experiencias y resolver dificultades. Ellos también insisten en «la motivación que sobre cada alumno/a puede lograrse a través de una sesión cinematográfica bien organizada y con una película adecuada a sus experiencias vitales e intelectuales». Entienden, con respeto al mecanismo de la identificación/rechazo que los diversos protagonistas y situaciones plantean, que «un largometraje de ficción es una herramienta sumamente delicada que debemos hacer funcionar en su plenitud ya que comporta y configura un acercamiento de primer orden a los temas que deseamos sean debatidos más tarde y con tranquilidad dentro del régimen académico habitual».

Los profesores tienen una gran responsabilidad a la hora de dar sentido y clima educativo a todas las actividades de este programa, tanto las previas al visionado y a su desarrollo como con las actividades posteriores. Se entiende en este programa que la educación sobre drogas «debe responder a las exigencias y las necesidades que plantee el propio alumnado». Y en consecuencia, se requiere «que las propuestas pedagógicas sean lo más cercanas posibles a las realidades y situaciones que viven, alejadas de todo enfoque abstracto que dificultaría un posible cambio personal, y evitando la mera relación de contenidos abstractos y alejados de la propia realidad del alumno/a».

Desde esta concepción, señalan los responsables del programa, el objetivo de la información y propuestas contenidas en los materiales didácticos del programa es la puesta en marcha de la actividad intelectual y social imprescindible para el desarrollo del proceso de construcción de sus propios conocimientos, para que sea el propio escolar quien, de forma individual y colectiva, desde la reflexión personal, el debate y el intercambio con los demás, elabore sus criterios, valores, pautas, actitudes, decisiones, etc.

5. Conclusión

Aunque una parte del profesorado utiliza el cine como recurso y en las orientaciones de la Reforma Educativa se proponen contenidos relacionados con los textos audiovisuales, hay que reconocer que el cine sigue siendo una asignatura pendiente (Moix, 2001). En las aulas se puede observar el impacto que tienen las películas de moda a través de muchas de sus conversaciones, sus juegos y dibujos, en los personajes que adopten como modelos, etc. Por las condiciones de recepción y las características de los textos, el cine puede resultar emotivamente más impactante que la televisión. Así, por la fuerza que poseen y por la cantidad de tiempo que se les destina, el cine y la televisión son actualmente un referente importante en la vida de las nuevas generaciones, mediante los cuales se aprenden nuevos conocimientos, valores, pautas de comportamiento, etc., en definitiva, pasan a ser una «ventana» para mirar el mundo. Ahora bien, este mundo a veces puede reducirse al «mundo» que proponen los medios de comunicación de masas.

El cine, sin embargo, puede convertirse, por la «magia» educativa, en un gran recurso didáctico con el que los educadores y educandos reflexionen no sólo sobre las cuestiones que las películas plantean sino también sobre la vida misma. Se une de esta forma la vida del aula con la vida de la calle (tiempo libre) en un clima de reflexión y análisis que ayuda a vivir de forma más intensa y saludable no sólo el cine sino también los acontecimientos humanos, entre los que hoy como nunca resalta el fenómeno de las drogas. De esta forma, el cine puede convertirse en un recurso «fantástico» al servicio de la educación sobre las drogas en los centros escolares.

Referencias

- BOYERO, C. (1998): «Sobredosis de folclor, drogas y sangre», en *El Mundo*, sábado, 12 de septiembre.
- DE LA TORRE, S. (1996): *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona, Octaedro.
- DELORS, J. y OTROS (1996): *La educación encierra un tesoro*. París, Unesco.
- GARCÍA-MAS, M.P. y OTROS (1988): *La droga en una cárcel de mujeres*. Madrid, Comunidad de Madrid.
- IRUDI BIZIAK (1992): *Programa de educación para la salud. Enseñanza Medias. Curso 92/93*. Bilbao, Irudi Biziak.
- IRUDI BIZIAK (2001): *El cine en la enseñanza. Documentación para profesores*. Bilbao, Irudi Biziak.
- IRUDI BIZIAK (1997): *El cine en la enseñanza, la singular propuesta educativa*. Bilbao, Irudi Biziak.
- MEGÍAS, E. y OTROS (1999): *Los docentes españoles antes las drogas*. Madrid, Santillana/FAD.
- MOIX, M. (2001): «El cinema i la televisió, una assignatura pendient» en *Teleduca* (<http://www.pangea.org/mitjans/c51.htm>) (10, VII, 2001).
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992): «Las funciones sociales de la escuela».

la: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia», en GIMENO, J. y PÉREZ, A.I. (1992): *Comprender y transformar la escuela*. Madrid, Morata; 17-33.

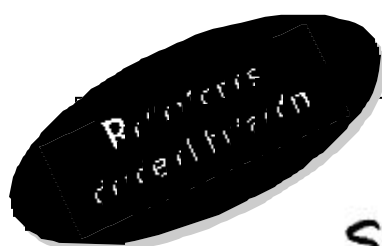
ROMANÍ, O. (1999): *Las drogas. Sueños y razones*. Barcelona, Ariel.

SINGER, A. (1996): *Drogas & Imágenes. Repertorio europeo 1996 de las películas y vídeos sobre las dependencias*. París, CÉCD.

URIS, P. (1993): *Alucinema: las drogas en el cine*. Barcelona, Royal Book.

VEGA (1992): «Modelos interpretativos de la problemática de las drogas», en *Revista Española de Drogodependencias*, 17(4); 221-232.

VEGA, A. (2000): *El País Vasco ante las drogas. Los retos del proyecto comunitario escolar*. San Sebastián, Gakoa.



SÓFOCLES, SHAKESPEARE
CALDERÓN, MOLIÈRE, WILDE,
LA TELENUELA DE
LAS 4...



© Enrique Martínez-Salanova 2002 para Comunicar

Olga María Alegre de la Rosa
Tenerife

La discapacidad en el cine: propuestas para la acción educativa

El cine a lo largo de su historia ha reflejado de múltiples formas la discapacidad, pero siempre lo ha hecho desde el punto de vista del no discapacitado. Las personas con discapacidad constituyen un importante colectivo social cuya imagen puede verse afectada por planteamientos cinematográficos donde no predomina su punto de vista, donde se le aísla o se insiste en estereotipos sociales que nada tienen que ver con la realidad diaria de estas personas y con sus múltiples posibilidades. Por eso, para los educadores supone este medio una herramienta básica en su tarea diaria de valorar la diversidad humana en sus múltiples facetas.

Throughout history the cinema has reflected a lot of disability forms. This has always been from the point of view of a non-disabled. Disabled people are an important social group whose image can be affected by cinema approach where their point of view is not predominant but rather isolated, in fact, the attention is centered on social stereotypes which have nothing to do with these people's daily lives or their various possibilities. That's why for teachers this is a basic tool in their goal to assess human diversity in its countless aspects.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Cine, películas, discapacidad, exclusión, valor, diversidad.
Cinema, films disability, exclusion, valour, diversity.

Olga María Alegre de la Rosa es profesora de la Universidad de La Laguna y directora del Centro de Estudios Universitarios para la Educación en la Diversidad (oalegre@ull.es).

Nada mejor que el cine para expresar las diferencias. Nada como el cine para evidenciar acentuando lo cómico o burlesco, o bien lo patético de tales situaciones. «Hollywood, que no se destaca precisamente por el tratamiento realista en pantalla de las minorías étnicas y de las mujeres, no ha sido más sensible o esclarecedor en su retrato de los discapacitados», como Leonard Quart y Albert Auster (1982) señalan.

A menudo, las imágenes que las películas presentan de personas con discapacidad, difieren totalmente de la realidad y de la experiencia de las mismas. Se muestran estereotipos sociales de dependencia o villanía, de desesperación y desequilibrio que están bas-

tante lejos de la vida diaria de las personas con algún tipo de discapacidad.

Para el profesorado, el cine y las películas suponen una poderosa herramienta educativa, puesto que juegan un importante papel en la perpetuación de conceptos y actitudes que la sociedad tiene hacia las personas con discapacidad. Si el profesorado utiliza adecuadamente este valioso medio, podrá analizar con su alumnado cómo las actitudes sociales hacia la discapacidad se ven reflejadas en la historia del cine en películas clave de cada época y permitirán al docente ejemplificar cómo las actitudes sociales van variando, son algo condicionado y «aprendible» y que, por tanto, se puede y debe modificar.

Si revisamos la historia del cine, la mayoría de las películas tienden a separar o excluir a los personajes con discapacidad de sus semejantes sin discapacidad. Este hecho se refleja en los guiones y en la forma en que los realizadores visualizan a los personajes interactuando en su medio ambiente que sugieren una separación física o simbólica de los personajes con discapacidad del resto de la sociedad (Norden, 1998). Este tipo de presentaciones han favorecido el aislamiento de tales personajes y su diferencia, reduciéndoles a objetos dignos de pena, miedo, desprecio, etc., tal como Grant y Bowe (1985) señalan que «antes de finales de los sesenta y principios de los setenta, ser discapacitado casi aseguraba el aislamiento social, educacional y ocupacional». Las películas suelen presentar el punto de vista del no discapacitado.

Pero todos somos ciudadanos de pleno derecho. Por este motivo, consideramos importante para profesores y padres hablar de la discapacidad a partir de diferentes aspectos de la vida diaria en la sociedad actual presentados con el atractivo del cine, y todo para conocer mejor a las personas con discapacidad y para aprender a respetar y valorar las diferencias. Los educadores tenemos aquí una responsabilidad importante, pues no sólo debemos educar para formar personas críticas, sino que nos debemos comprometer con la defensa de los derechos humanos de todas las personas (Vega y Martín, 1999).

1. Las películas

A lo largo de sus casi cien años de vida como espectáculo público, el cine ha recurrido con profusión a la utilización de personajes con las más diversas dis-

capacidades físicas y/o mentales, ya fuese como protagonistas de argumentos en los que esa discapacidad desempeñaba un papel fundamental, ya –sobre todo– como personajes secundarios que añadían matices dramáticos, contrapuntísticos e incluso sarcásticos al asunto central.

Presentamos a continuación una selección de películas agrupadas en la era del cine mudo y del cine sonoro y subdivididas en etapas que suponen diferente consideración y tratamiento de la discapacidad en el cine.

1.1. La era muda

- Primera etapa. Podemos reconocer una primera etapa antes de la I Guerra Mundial donde un tema clave fueron las personas en situación de mendicidad, especialmente aquellos con discapacidades físicas. Ejemplos de ello son: *Fake Beggar*, de Thomas Edison de 1898; *The fraudulent Beggar*, de James Williamson donde un policía corre tras un mendigo que se hace pasar por ciego; o *The Beggar's Deceit*, de Cecil Hepworth (1900) y la de Arthur Cooper, *Blind man's bluff* (1903). En todas estas películas hay un uso gratuito de la discapacidad donde se niega la misma. El mensaje

Si revisamos la historia del cine, la mayoría de las películas tienden a separar o excluir a los personajes con discapacidad de sus semejantes sin discapacidad. Este hecho se refleja en los guiones y en la forma en que los realizadores visualizan a los personajes interactuando en su medio ambiente.

es sencillo: son mendigos con lesiones falsas. Cuando la industria cinematográfica representa a personas con discapacidad reales, lo hace devaluándolos y tratándolos como un deshecho humano como es en la película *The one legged man* (1908) o en *Story of a leg* (1910) de Pathé. Con la aparición de películas basadas en obras literarias famosas, se desarrollaron personajes que destacan bien por su maldad o por su inocencia. Se infantiliza a las mujeres y se villaniza a los hombres mediante la discapacidad. Ejemplos de esto son: *The light that came* (1909) de Robert Henderson o *The blind foundling* (1909) de la Great Northern film Company.

- Segunda etapa: Hacia 1914 se estrenan importantes películas de Charlot que utilizan el humor sin

trivializar la discapacidad, pero siguen usándose personas con discapacidad para simbolizar el comportamiento malvado. Ejemplo es el protagonista de *Hook and Hand* (1914) de Herbert Blenché o *The Trey O'Hearts* de 1914 de los estudios La Universal, destacando el «jorobado», el más maligno personaje discapacitado del cine. En los años veinte se ponen de moda las curaciones milagrosas en las películas. Más de noventa de los aproximadamente doscientos filmes sobre discapacidad de esa década, casi la mitad, presentaban personajes curados de sus discapacidades. *Las dos huérfanas* de 1921 dirigida por Griffith es característica de la idea ampliamente explotada de la «dulce inocente» de la época muda.

• Tercera etapa: El sentimentalismo anterior se ve truncado con la devastación de la I Guerra Mundial, lo cual se refleja en películas como: *Tol'able David* (1921) de Henry King o el filme que refleja una perspectiva moderada de la discapacidad, por primera vez, en tiempo de guerra fría como *fue El gran desfile* (1925) de King Vidor. Al final de la era muda apa-

que socialmente mantenían a la minoría con discapacidad en su sitio.

1.2. La era sonora

• Primera etapa: La industria cinematográfica tras la guerra depende de los inversores y banqueros. Los personajes ya tienen voces y una mayor familiaridad, como es en la película *La fiera del mar* (Moby Dick) de la Warner (1930) donde aparece la idea del vengador obsesivo o el filme *El doctor Frankenstein* (1931) de Whale que nos hace entrar en la etapa de los «monstruos» en el cine, como es en *La parada de los monstruos de Hans*. Por otra parte, en *Luces de la ciudad* (1931), Chaplin se centra en el personaje del vagabundo enamorado de una joven ciega y el estereotipo nuevo que con más apogeo aparece a mediados de los años treinta hasta mediados de los cuarenta es el del «sabio santo», un devoto anciano con discapacidad (ceguera, casi siempre) que es la voz de la razón y la conciencia, es sensible y caritativo. No está amargado y tiene una gran espiritualidad, capaz de «ver» las cosas

que nadie ve. Tiene su máxima expresión en *La novia de Frankenstein*. La Navidad y su promesa de recompensas en el otro mundo proporciona el contexto para *Heidi* (1937). Una Heidi optimista que es terapeuta de Klara a la cual dice que puede andar si ella quiere. Los mensajes en este momento son simples: «da dinero y este niño podrá andar». El énfasis estaba en recaudar fondos a tra-

Creemos que es preciso considerar la diversidad humana como un valor y partir de un modelo cinematográfico que hable en primer lugar del valor de la diversidad. Porque la diversidad no se refiere sólo al handicap, sino que la diversidad es lo más genuinamente humano.

recen filmes que presentan personas con discapacidad con cualidades negativas o bien obsesivas, por ejemplo: *The magician* (1926) que supone la primera película de una larga lista de filmes que tienen a un personaje masculino secundario con deformaciones en la columna que obedientemente sirve a su amo loco.

En general, podemos decir que las películas mudas desde 1912 hasta el final de 1920 hacen creer que las normas para la gente discapacitada eran la indefensión y la dependencia de los capacitados y que si no llegaban a curarse, o al menos a mantener la dependencia, eran pervertidos y peligrosos. Si presentan méritos de buenas obras e inocencia, tendrían la recompensa de la curación que está en manos de los doctores, representantes de la sociedad capacitada. Como se puede observar, el énfasis en la pasividad con respeto a uno mismo es claro. Curación o muerte era lo que reflejaban las cintas de esta época muda

vés de la suplica emotiva infantil donde la discapacidad era algo invisible para el público: iban a escuelas especiales en autobuses especiales, vivían en centros especiales o permanecían invisibles en sus casas. No existían rampas, ni símbolos de accesibilidad. Es el ambiente propicio para películas como *Esmeralda, la Zingara* y *El jorobado* en 1938.

• Segunda etapa: Se inicia cuando Estados Unidos entra en guerra a finales de 1941 y uno de los primeros realizadores que experimentaron con temas de discapacidad dentro del contexto del nuevo conflicto fue Alfred Hitchcock. Ya había tocado estos temas en 1936 con *El agente secreto*, pero profundiza en *El sabotaje* (1942), haciéndose un humor más negro en *Náufragos* de 1943. «Vender a la persona discapacitada» fue un objetivo tras la guerra. Se ensalzaban y glorificaban las batallas y el típico personaje con discapacidad era un soldado que había perdido alguno de sus

miembros, pero no su ilusión. El mensaje era: «este hombre arriesgó su vida y sus miembros por ti; ahora tú le debes un trabajo». La Academia otorgó el premio a *Los mejores años de nuestra vida*, que presentaba a un veterano de la guerra que volvía con las dos manos ortopédicas y que triunfaba sobre sus compañeros veteranos en los aspectos relativos al trabajo y el matrimonio.

- Tercera etapa: Tras la elección en 1960 del presidente John F. Kennedy, símbolo de valor, debido a sus actividades de guerra y de juventud, se inicia una nueva etapa. Kennedy optó por anunciar que en su familia existía una hermana con retraso mental. Se inician entonces los Juegos Olímpicos Especiales y otros programas donde la población considerada discapaz fue «aceptada» por el público. Es la época de los Beatles, la *Primavera de Praga* y las nuevas formas de ver el mundo irrumpen en la vida diaria de la gente. Películas como la francesa *Z* cambiaron la visión de Hollywood y aparecen puntos de vista alternativos y los temas sociales pasan a ser prioritarios.

- Cuarta etapa: A principios de los años setenta, la industria del cine cambia debido a sus fracasos económicos y prevalecen las iniciativas independientes. Penn (1961), con *El milagro de Ana Sullivan*, personificó el espíritu de estos tiempos cuando declaró: «Todo lo que haga de ahora en adelante será independiente, con mis propias condiciones. No voy a colaborar en nada que no pueda controlar hasta el final». El ascenso del cine independiente afectó al cine de la discapacidad puesto que los nuevos productores no estaban tan preocupados sobre las antiguas filiaciones políticas de los trabajadores y dan a sus filmes una mayor resolución y valentía en el tema de la discapacidad: películas serias, sin tópicos, aunque con bajo presupuesto. Luther Davis es un buen ejemplo de esto; su habilidad para ejercer un alto grado de control sobre *Lady in a Cage*, un thriller de 1964 sobre una mujer impedida de forma temporal, que es acosada por matones jóvenes y deja ciego a uno de ellos. Se empezó a tratar a los personajes como «gente que tiene una discapacidad», sin más y los conflictos que introdujeron en sus argumentos estaban normalmente más relacionados con los prejuicios de los otros o con asuntos que trascendían a la discapacidad que con la rehabilitación de dichas personas. En *Topacio* (1969), un civil, miembro de la OTAN, Henri Jarré, presenta su movilidad restringida más como un atributo normal en un intento de Hitchcock y su escritor Samuel Taylor, para sugerir un vínculo entre la discapacidad y el comportamiento malvado. Años más tarde, Bergman llevó a la pantalla el proyecto titulado: *Un retazo de azul* en

1965 que trata de Selina D'Arcey una joven ciega que hace rosarios para ganarse la vida y que vive con unos parientes despreciables. La aparición de esta película a finales de 1965, coincidió con los preparativos para una obra de Broadway sobre otra heroína con problemas de visión. *Wait until dark*, un thriller de Frederick Knott, sobre una mujer que ha quedado ciega, acosada por unos delincuentes que buscan a la heroína escondida en su apartamento y que se convirtió en una película: *Sola en la oscuridad*, que supone un avance en el cine de discapacidad. La representación de la ceguera sufrió un cambio extraño el siguiente año con *Barbarella* de Roger Vadim, que narra la historia de una misión intergaláctica y un ser alado que se ha quedado ciego. Poco a poco aparecen otras películas, que inician la década siguiente, como: *Pequeño gran hombre* (1970), *Empiecen la revolución sin mí* (1970) y la británica *La naranja mecánica* (1971), todas con contextos violentos.

- Quinta etapa: La década de los 70 fue testigo de cómo la discapacidad comenzó a recibir un tratamiento serio y complejo por parte de los medios de comunicación, como tema político y social. La «desinstitucionalización» atrajo la atención de los medios de comunicación y la producción de *El regreso*, marca un hito. Protagonizada por Jon Voight, en el papel de un veterano de guerra del Vietnam con paraplejia, y Jane Fonda, que abandona a su marido para irse con él. El hito es debido a que el personaje de Voight es tan polifacético, tan humano y tan creíble como el resto de los personajes de la película. Su discapacidad no es ignorada o cursilizada, no desaparece milagrosamente. De hecho, la discapacidad no constituye el eje central o «motivador». Las principales diferencias expuestas entre los dos hombres son sus actitudes hacia la guerra y las mujeres. El personaje caracterizado por Jane Fonda elige el hombre con el que se siente más comprendida y mientras aprende a amarle, aprende también mucho de la discapacidad como un hecho de la vida. El mensaje sobre la discapacidad es aquí complejo y totalmente contrario al de las películas de la postguerra. Los realizadores de Hollywood que sostuvieron enfoques pesimistas sobre la Guerra del Vietnam, en particular sobre los sucesos bélicos en general, a menudo escondieron sus sentimientos haciendo películas con contextos no vietnamitas como *Trampa 22* y *Mash*, ambas de 1970, con los escenarios de la II Guerra Mundial y la guerra de Corea, respectivamente, o bien *El seductor* (1971), basada en la Guerra Civil norteamericana y *Johnny cogió su fusil* (1971), basada en la I Guerra Mundial. Los últimos años de la década presenciaron el surgimiento de pelí-

culas que satirizaban a los malos discapacitados del cine y otros estereotipos clásicos como el del dulce inocente, el sabio santo y el noble guerrero. Más una burla a las viejas imágenes de Hollywood que una afrenta a las personas con discapacidad, las películas que comenzaron a aparecer en 1974, tras las otras excesivamente violentas, habían comenzado su ciclo. El cineasta que estaba en vanguardia en esta corriente fue Mel Brooks, quien en 1974 concibió no una, sino dos de estas películas: *Sillas de montar* y *El jovencito Frankenstein*. Otros realizadores que crearon comedias más convencionales como *Mi bello legionario* (1977), *Made in USA* (1977) y *Movie, movie* (1978), eran tan conscientes del hecho de que estaban parodiando los filmes de Hollywood que sus títulos sugieren una reflexión sobre las producciones. Aunque fueron ilustrativas, estas comedias no pudieron ocultar el hecho de que Hollywood estaba en camino de proporcionar imágenes razonablemente positivas de las personas con discapacidad. Los últimos años setenta fueron testigos del nacimiento de una nueva etapa en el cine norteamericano, marcada por significativos cambios económicos, tecnológicos y filosóficos. Los realizadores retomaron la idea de mostrar personajes tratando de vivir normalmente tras la rehabilitación, a menudo dentro de la sociedad norteamericana convencional. De esta forma, se insertaron personajes en películas tan diferentes como *El tren del terror* (1979) o *Cómo eliminar a mi jefe* (1980). Una primera ronda de películas que presentan un nuevo tratamiento de la discapacidad se centró, de forma muy oportuna en los propios veteranos de Vietnam. Películas como *Nieve que quema* (1978) y *Apocalypse now* (1979) retratan veteranos de Vietnam con discapacidad. Se está produciendo un nuevo cambio en la cinematografía en relación a la discapacidad.... y estamos ya en los años ochenta.

• Sexta etapa: La época de los 80 ha sido influida principalmente por la disponibilidad e impacto de las nuevas tecnologías que amplían el alcance de los medios y diversifican sus productos. Una película aparecida a principios de 1980 —«Joni»— sobre un adolescente que queda tetrapléjico después de un accidente de trampolín marcó el inicio de muchas películas que dejaron claro que la discapacidad física iba camino de encabezar las inquietudes de Hollywood y de demandar mayor atención. Así van apareciendo películas como *Max's Bar* (1980), o del mismo año, *El hombre Elefante*. La ética también destaca en *Mi vida es mía* (1981) que lanza importantes preguntas sobre las experiencias de la discapacidad física. Con otro enfoque, *Un lugar en el corazón* toca la fibra sensible

así como otras que le siguieron, como *Hijos de un dios menor* de la Paramount que relata la relación de una joven sorda con su profesor o *Rain Man* que presenta el autismo con Dustin Hoffman (1988). También en los años ochenta asoma el concepto de unir discapacidad y comedia como ocurre en *Aterriza como puedas* (1980), *Jonny peligroso* (1984), *Dos veces yo* (1984) o *Días de radio* (1987). *No me chilles, que no te veo* (1989) superó el mal gusto de otras que a partir de gags de payasadas tratan sobre las discapacidades de sus personajes. Estamos ahora ante la imagen de personas con discapacidad como cómicos desventurados. La saga de *La guerra de las galaxias* proporciona respuestas fáciles sobre la discapacidad física de sus personajes principales. La avanzada tecnología permite que las prótesis de Skywalker y Vader respondan tan bien como los miembros originales o mejor. Spielberg da rienda suelta también a un híbrido entre comedia y ciencia-ficción en *El chip prodigioso*. La tecnología más práctica, en forma de silla de ruedas trucada, sirve de ayuda a otro joven héroe en el filme de terror y fantasía *Miedo azul* (1985). El otro estereotipo de esta época relacionado con el desarrollo de la ciencia y la tecnología es la persona físicamente discapacitada como «gurú de alta tecnología», como en *Starman* (1984) o *No hay salida* (1987) donde aparece un hombre en silla de ruedas como un mago de la tecnología. Todavía quedaba más sobre el Vietnam y a mediados de los ochenta aparece el conmovedor relato de *Nacido el cuatro de julio*. Pero es cuando afronta la industria cinematográfica la realidad de la parálisis cerebral cuando realmente se observa una nueva sensibilidad. Películas como: *Touched by love* (1980), *Gaby, una historia verdadera* (1987) y *Mi pie izquierdo* (1989).

• Séptima etapa: Varias cintas de los años noventa presentan personajes secundarios con discapacidad, entre ellas: *Tomates verdes fritos* (1991), *El rey pescador* (1991), *El juego de Hollywood* (1992) y *Sommersby* (1993) que corroboran cierta ambivalencia en la postura de Hollywood ante la discapacidad. Se sigue representando a cómicos desventurados y vengadores obsesivos relacionados con personas con discapacidad. También la dulce inocente hace su aparición en *Jennifer 8* (1992). O bien la realidad de un abogado de éxito que recibe disparos durante un atraco, *A propósito de Henry* (1991) de Mile Nichols. Pensamos que Hollywood no ha dejado de equivocarse respecto a la discapacidad incluso en esta época, 1993, cuando aparecen doctores sin discapacidad en el centro de la escena de *Mi obsesión por Helena* y *El fugitivo*, donde el doctor amputa los miembros de

su mujer o es falsamente acusado de asesinar a su esposa. Se mezcla la villanía y la discapacidad. Aparte habría que mencionar las dificultades que los actores con discapacidad siguen teniendo en la industria cinematográfica para ser contratados. *La habitación silenciosa* (1996) de Rolf de Heer presenta el monólogo interior de una niña de siete años que como protesta a los conflictos de sus padres ha decidido permanecer muda. Un contundente retrato de la sensibilidad y la vulnerabilidad infantil ante un mundo adulto aterrador. Significativo el film sobre síndrome de Down, *El octavo día* de Philippe Godeau (1996) o *El sexto sentido* (1999) de Shyamalan, difícil de clasificar; o *Quédate a mi lado* que aborda el tema del cáncer (1998), de Columbus. La gran sensibilidad del filme *El paciente inglés* (1996) de Anthony Minghella que transmite el mensaje de que hay amores por los que se da la vida, merece ser destacada en esta década. En 1997 el español Almodóvar presentó *Carne trémula* donde en una silla de ruedas, Javier Bardem muestra el lado oscuro de quien un día lo ha perdido todo por culpa del destino.

En realidad, podemos concluir que la historia de la discapacidad en el cine es la historia de una distorsión de la imagen según los intereses económicos, políticos o sociales de la época, presentando el punto de vista del no discapacitado y excluyendo el de la persona con discapacidad.

2. Propuestas para la acción educativa

Los profesores que deseen utilizar el cine como estrategia pedagógica en el ámbito de la discapacidad, podrían remitirse básicamente a la selección de películas que aparece a continuación y que es más o menos representativa, de forma que podamos analizar los distintos tratamientos que el cine ha aplicado y aplica a la discapacidad humana.

2.1. Época muda

- Se presenta a la persona con discapacidad como un mendigo falso, objeto de burla: *Fake Beggar*, *The fraudulent Beggar*.
- Cuando la discapacidad es igual a deshecho humano: *The one legged man*, *Story of a Leg*.
- Discapacidad unido a maldad o servilismo y dependencia: *Hook and Hand*; *The trey O'Hearts*, *The magician*.

- Prevalece la idea de la «dulce inocente» y las curaciones milagrosas: *Las dos huérfanas*.

- Perspectiva moderada de la discapacidad, aún dentro de la época muda: *El gran desfile*.

2.2. Época sonora

- Con el comienzo de la época sonora, destaca la idea del vengador obsesivo: *Moby Dick*.

- También se insiste en lo extraordinario, con la época de los monstruos: *La parada de los monstruos*, *El doctor Frankenstein* o *El bosque del lobo*.

- *Luces de la ciudad*, de Charles Chaplin, donde prevalece la idea del «sabio santo», que también se observa en *La novia de Frankenstein*.

- *Los olvidados*, de Luis Buñuel, donde se utiliza la figura de la persona con discapacidad como símbolo visible de una situación injusta o cruel. También en *El niño salvaje* y en *El enigma de Gaspar Hauser*,

- *Habla mudita* de Manuel Gutiérrez Aragón, que añade un proceso pedagógico que acaba siendo más significativo para el propio instructor que para la persona con discapacidad.

Para el profesorado, el cine y las películas suponen una poderosa herramienta educativa, puesto que juegan un importante papel en la perpetuación de conceptos y actitudes que la sociedad tiene hacia las personas con discapacidad.

- Cuando la discapacidad es invisible, se insiste en la emotividad y en personajes de niños como en *Heidi*, también en *El jorobado*.

- Cuando se trata de vender la discapacidad como en: *El sabotaje de Hitchcock* o *Los mejores años de nuestra vida*.

- Z, película francesa de gran contenido social o el inicio del cine independiente con filmes como: *El milagro de Ana Sulllivan* o *Lady in a Cage*.

- Se habla de «gente con una discapacidad» en *Topacio*, *Un retazo de azul* o en *Sola en la oscuridad*.

- *El regreso*, *Nieve que quema*, *Apocalypse now* o *Nacido el 4 de julio*, presentan gran humanidad en las personas con discapacidad viviendo una vida normal. Aunque persiste cierto pesimismo en filmes como *Johny cogió su fusil* o *Los mejores años de nuestra vida*.

- Poco a poco se ridiculizan las viejas imágenes de la discapacidad de Hollywood como en *Sillas de montar*, *El jovencito Frankenstein* o en *Movie, movie*.

- *Joni*, *Max's Bar*, *El hombre elefante* o *Mi vida es mía* marcan el inicio de una etapa donde se lanzan interrogantes básicos sobre la experiencia de la discapacidad.

- Toca la fibra sensible: *Un lugar en el corazón*, *Hijos de un dios menor*, *Rain man*, *Mi pie izquierdo*, *Jennifer 8*, *A propósito de Henry* y *El paciente inglés*.

- Utilizan sabiamente el humor: *Aterrizo como puedas*, *Johnny peligroso* o *Dos veces yo*.

- La alta tecnología hace su aparición en la saga de *La guerra de las galaxias*, *El chip prodigioso* o en *Miedo azul*.

- Concepciones diferentes de la discapacidad más actuales se dan en personajes secundarios como en: *Tomates verdes fritos*, *El rey pescador*, *El juego de Holly* o *Sommersby*.

- Con una mezcla entre villanía y discapacidad en *Mi obsesión por Helena* o *El fugitivo*. Heridas profundas por accidente que hablan de la discapacidad traumática en el filme *El jardín de las delicias* o debido a una enfermedad en *Tristana*.

- Con gran carga social y difícil de clasificar destacan: *Los santos inocentes*, *La habitación silenciosa*, *El octavo día*, *El sexto sentido* o *Carne trémula*.

En la actualidad, en general, no hay una postura clara frente a la discapacidad y una valoración decidida de la persona con discapacidad. Encontramos filmes que contienen las distintas concepciones de discapacidad observadas en la historia del cine. Nosotros

creemos que es preciso considerar la diversidad humana como un valor y partir de un modelo cinematográfico que hable en primer lugar del valor de la diversidad. Porque la diversidad no se refiere sólo al handicap, sino que la diversidad es lo más genuinamente humano. El movimiento de la cultura de la diversidad supone no sólo un mero cambio estructural sino que requiere un cambio profundo tanto en lo ideológico y político como en los sistemas educativos y de relación entre las personas. Es una alternativa a los modelos existentes (Alegre, 2000) y el profesorado no debe estar ajeno a ese cambio social, antes bien, debe favorecerlo en su práctica diaria. Por eso insistimos en que la información y la imagen que se proporcione de la discapacidad y de otras diferencias humanas ha de ser presentada del modo más realista y más cercana a la persona protagonista de su propio destino, lo cual supone una labor educativa de primer orden.

Referencias

- ALEGRE, R.O. (2000): *Diversidad humana y educación*. Málaga, Aljibe.
- GRANT A. y BOWE, F. (1985): «What your language», en LONGMORE, P. (Ed.): «Screening stereotypes: images of disabled people», en *Social Policy*, 16, 1; 33.
- NORDEN, M.F. (1998): *The cinema of isolation. A history of physical disability in the movies*. New Jersey, Rutgers University Press; 109.
- PENN, A. (1961): citado en SCHUMMACH, M. (1961): «Hollywood maverich», en *NYT*, 2, mayo; 7.
- QUART, L. y AUSTER, A. (1982): «The wounded vet in post-war film», en *Social Policy*, 13, 2; 25.
- VEGA, A. y MARTÍN, R. (1999): «Los medios de comunicación ante la discapacidad: más allá de los estereotipos», en *Comunicar*, 12; 111-116.

Ana María Sedeño Valdellós
Málaga

Aplicaciones educativas del vídeo musical

Música e imagen en el aula

El vídeo musical o videoclip está considerado como uno de los formatos audiovisuales con más posibilidades creativas. Cercano a la publicidad televisiva, pues fue introducido por la industria discográfica para promocionar la música pop y rock, este tipo de texto audiovisual puede convertirse en un valioso aliado en el aula, con variadas aplicaciones formativas, debido a su uso cotidiano y al significado emocional que supone para los alumnos todo lo relacionado con este tipo de música.

Music video, one of the most creative audiovisual messages, was originated by discographic industry to advertise and to promote rock and pop music in the eighties decade. This kind of text would be able to be changed into an useful assistant in the classroom, with many training chances, thanks to the daily use and emotional sense for the students.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Educación, vídeo musical, aplicaciones pedagógicas de la imagen, comunicación para la formación.

Education, music video, pedagogical application of the visual image, communication for the training.

1. Nuevas formas de educar

El Consejo Internacional de Cine y Televisión (CICT) definió en 1973 la educación en materia de comunicación

como «el estudio, la enseñanza y el aprendizaje de los medios modernos de comunicación y de expresión a los que se considera parte integrante de una esfera de conocimiento específica y autónoma en la teoría y en la práctica pedagógica, a diferencia de su utilización como medios auxiliares para la enseñanza y el aprendizaje en otras esferas del conocimiento como las matemáticas, la ciencia y la geografía».

La educación y el proceso de aprendizaje han pasado por muchas fases a lo largo de la historia. En

Ana María Sedeño Valdellós es profesora del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga.

la actualidad es más o menos un consenso el que se trata de un proceso que está relacionado con el desarrollo personal, el cual es el resultado de la adquisición del conocimiento (aprendizaje), y de habilidades específicas, en los terrenos intelectual, moral, social y emocional. De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española de 1992, la educación es la adquisición de conocimiento de alguna materia por medio del estudio o de la experiencia.

Este derecho de todo ser humano a la educación se convierte en un deber para los Estados, en tanto medio y requisito indispensable para los ideales de igualdad y justicia, y se concreta en la creación de un sistema educativo por niveles o fases que comienza entre los tres y cuatro años y finaliza a los «veintialgo» en la mayoría de los países occidentales.

Los adelantos tecnológicos del siglo pasado supusieron una convulsión en las formas de transmisión de la información, en las transformaciones sociales y en la riqueza cultural del ser humano. Ellos exigen aprender a manejar nuevos instrumentos, adquirir nuevas pericias y técnicas que son las que permiten conducir y entender la nueva configuración social y tecnológica contemporánea.

A la vez, la veloz transformación de los sistemas y aparatos tecnológicos que componen estos nuevos medios obliga a que la educación o aprendizaje formales pierdan importancia ante los mecanismos educativos informales: la educación ya no es sólo una fase temporalmente limitada de la vida. Se viaja hacia la auto-educación permanente e integral y el aprendizaje a lo largo de toda la vida (life-long learning).

Es difícil de entender el escaso interés que muestra, ya no sólo el sector docente sino la propia sociedad en general, por analizar la trascendencia de las nuevas técnicas audiovisuales de comunicación humana en sectores vitales de su composición y funcionamiento como la educación. Parecería como si la imagen y los variados medios, lenguajes y artes que la pueden constituir y vehicular fuesen percibidos indiferentemente y no se considerase oportuno o necesario su juicio crítico. En efecto, se reconoce el documento audiovisual como referente verídico de la realidad, mientras que se interpreta el texto escrito en el libro como una ficción narrada por un autor intermediario, justificándose así el generalizado escepticismo ante «lo que cuentan los libros».

Esto se erige en el verdadero poder de la imagen, de lo icónico: influye tanto más cuanto no se acepta lo audiovisual como lenguaje, cuanto se percibe como algo natural. Como la percepción de los mensajes audiovisuales está condicionada por el espacio en que se

reciben, la ecología de la imagen, su empleo en la escuela puede condicionar un tratamiento cognitivo y crítico de su contenido de mayor nivel, muy superior a su percepción pasiva en televisión, cine u otros medios.

Desde mi punto de vista, dos son los grandes objetivos que atañen a la alfabetización audiovisual de los alumnos en todos los niveles no universitarios: por un lado, la evidencia de la imagen como lenguaje, como dispositivo arbitrario y deliberado de significación y, por otro lado, su utilización manipulativa por los grupos de poder con fines propagandísticos, publicitarios, de imposición de modas, estilos y conductas en orden a la consolidación de un determinado orden social, institucional o político.

Estas metas formativas globales deben afrontarse con objetivos más concretos:

- El análisis de la influencia de la imagen audiovisual en nuestro entorno y la necesidad de distinguir entre la imagen y la realidad.
- La descripción exhaustiva de las características del lenguaje de las imágenes y los sonidos, y de las connotaciones significativas de la interacción de sus diferentes parámetros.
- La discriminación entre las funciones descriptiva y expresiva de las imágenes y su relación mutua.
- La comprensión de las fórmulas narrativas que articulan distintos espacios (la representación, la labor de la cámara, las variaciones de punto de vista) y diversos tiempos (el montaje y la sincronización sonora).
- La explicación y el estudio de los rasgos objetivos de los signos básicos de la imagen.
- La reflexión crítica acerca de la relación existente entre las fórmulas visuales o icónicas contemporáneas con su finalidad comercial y/o publicitaria, y el engarce de todo ello con los grupos de poder económico, político y social de nuestra sociedad globalizada.

No hay apenas que mencionar el papel que el audiovisual publicitario puede encarnar en estos temas pues debe adaptarse a las veleidades del mercado y en el que con conclusiones más satisfactorias puede terminar su estudio y aplicación en diversos ámbitos.

Por otro lado, el modelo curricular de la LOGSE y su concepción metodológica más abierta y flexible, permite plantear tareas más interdisciplinarias que empleen la imagen como instrumento pedagógico y como materia o fin en sí misma. La imagen permite además la introducción del ocio y genera en el entorno educativo situaciones de intensa actividad lúdica. Todo un tándem formativo.

Por lo tanto, todas estas intenciones pueden ser el objetivo de una única aplicación o técnica, siempre adaptadas al nivel, edad y capacidades del alumnado, y a los objetivos generales y específicos del currículum.

En el presente artículo intentarán disponerse algunas bases acerca del empleo educativo y formativo de un formato audiovisual poco utilizado hasta hoy en las clases de la enseñanza obligatoria: el vídeo musical o videoclip, que puede incluirse como parte de ese audiovisual publicitario mencionado más arriba.

Es mi opinión y mi postura el creer que este producto audiovisual puede aportar un material ingente de análisis y aplicación para algunas asignaturas tanto obligatorias como optativas del presente currículum. En este artículo se pretende proporcionar ideas acerca de las funciones, prácticas y modos de disfrute y uso del vídeo musical en la clase, sus posibles aplicaciones formativas como instrumento pedagógico con el fin de normalizar su inclusión en las clases.

2. El videoclip como instrumento educativo específico

Es verdad que han sido numerosas las aplicaciones y usos que se han experimentado ya respecto a la imagen en movimiento, sobre todo la cinematográfica, en las aulas, y aunque éstas puedan servirnos de referencia, el clip musical exige nuevas consideraciones todavía hoy no sistematizadas.

En primer lugar, podemos referirnos al hecho de que el empleo del videoclip como instrumento didáctico puede generar o ayudar a mantener un mayor contacto directo con la realidad inmediata de los estudiantes, especialmente los que se encuentran entre los doce y los dieciocho años. Es bien sabido la afición que los adolescentes sienten por la música contemporánea más popular: el rock and roll y, su pariente, el pop. Esta devoción resulta manifiestamente mayor que para otros medios, como el cine en general, y sólo es igualada actualmente por la demostrada hacia los videojuegos.

La música rock y pop contemporánea fue en sus orígenes una práctica comunicativa empleada en contextos públicos de recepción musical como la actuación de salón o el concierto multitudinario, en la que se reunía un numeroso grupo de personas en torno a una experiencia social y emocional.

Más tarde, con la llegada del disco de vinilo y del casete, la música rock entró en los hogares donde ofrece funciones como las de diversión, distracción, relajación, esparcimiento, disfrute sensorial, alivio de la soledad...

La llegada de las estrategias publicitarias y de marketing a partir de la segunda mitad del siglo XX invadieron el espacio de este tipo de música en poco tiempo, debido a una tendencia de masificación de las audiencias en torno a determinados artistas, cantantes o conjuntos musicales, y pronto la industria discográfica ideó un mecanismo específico con un formato novedoso, sucesor del cine musical, el vídeo de creación y de protesta de los años sesenta, y fruto de la mejora de los sistemas de tratamiento y digitalización de la imagen electrónica. Era el videoclip.

Los adolescentes actuales consumen su música preferida tanto en formato disco o CD como en formato clip a través de las numerosas cadenas monográficas existentes en todos los países dedicadas exclusivamente a este tipo de producto audiovisual. Como ya se ha mencionado, el empleo de éste en el aula acompañando a otras actividades y asignaturas o como material singular, puede establecer un vínculo natural entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el mun-

El modelo curricular de la reforma educativa y su concepción metodológica más abierta y flexible permite plantear tareas más interdisciplinarias que empleen la imagen como instrumento pedagógico y como materia o fin en sí misma.

do exterior de los jóvenes, sus prácticas cotidianas, y sus estilos y formas de comportamiento. Otras ventajas más específicas de la incorporación de este formato en entornos educativos de todos los niveles son las siguientes:

- Como instrumento pedagógico es menos artificial, no está fuera del mundo de los estudiantes como sí ocurre en cierta medida con otros medios como el cine (en especial determinado tipo de cine de vanguardia, arte y ensayo o minoritario), la fotografía o las fórmulas informativas (reportaje, documental...). Se perfila como un recurso interdisciplinar, no caracterizado o exclusivo de una asignatura: su aplicabilidad se refiere al desarrollo de destrezas y actitudes integradas, multidisciplinares y mucho más experienciales.

En este sentido, una buena razón para animar a los docentes a emplear el videoclip en sus clases es que en la vida (en todos los entornos vitales: social, laboral, personal...), los fenómenos no se presentan separados en compartimentos estancos sino fuertemente implicados (Adell, 1997).

Su instalación en el entorno del aula es natural, sencilla y nada costosa (mucho más fácil de conseguir que un adecuado material filmico).

- La propuesta es original y los alumnos pueden sentirse más cómodos, más implicados en su aprendizaje y experimentar el sentimiento de que se les tiene en cuenta en el desarrollo de la vida del aula. Se trata de una forma de renovación metodológica de carácter participativo, que provoca una inmediata motivación en el alumno.

- El amplio número de mensajes y su heterogeneidad y procedencia, así como su aguda creatividad asiste en la elección oportuna y proporcionada según

rectores, protagonistas-cantantes... son un excelente medio para el estudio y el análisis de los procedimientos retóricos, simbólicos y persuasivos de la imagen audiovisual, ya sea a través de la separación de sus componentes imagen-sonido (canción) y elementos gráficos, como por sus referencias alegóricas y connotativas (códigos del color, del encuadre, de la iluminación...).

- En definitiva, es un instrumento pedagógico que potencia experiencias de enseñanza flexible: es decir, permiten acomodarse directamente a las formas en que la gente aprende naturalmente, abren opciones y grados de control al docente, se basan en materiales de aprendizaje centrados en el alumno, y ayudan a que los usuarios de éstos se atribuyan el mérito de su aprendizaje y desarrollen un sentimiento positivo sobre su consecución (Blázquez, 1994).

Este excelente instrumento crítico de la iconosfera contemporánea puede complementar a la historia convencional de los medios y del siglo XX y generar una práctica más colaborativa y experiencial.

El paso final del análisis puede suponer un estudio del contenido emocional inferido por los códigos connotativos. En otras palabras, el análisis del modo en que se construye la imagen que del cantante o músico derivan los fans y el papel representado por las emociones transmitidas, siempre en juego cuando se trata del arte musical.

edades, etapas educativas, objetivos pedagógicos, asignaturas...

- Puede ayudar a analizar el peso y el poder de la imagen audiovisual en nuestro entorno, si se tiene en cuenta que el clip es un mensaje auspiciado por tres de las industrias culturales más pujantes, la discográfica, la publicitaria y la audiovisual. El videoclip, su producción, distribución y difusión, delimita un campo y sector industrial económicamente no secundario, que mueve miles de millones y que es parte integrante del conglomerado de lo que se denomina el audiovisual.

- La realización en grupo de videoclips (captura de imágenes y montaje) es una buena forma de aprendizaje colaborativo, eminentemente más rico que el acumulativo de las clases magistrales tradicionales, porque hace hincapié en los esfuerzos cooperativos entre el profesorado y los estudiantes y requiere una participación activa y una interacción entre ambos.

- Por la diversidad de procedencias artísticas, di-

3. Un método de análisis de videoclips en el aula

Los mensajes correctamente producidos emplean como medio de expresión una sistematizada codificación y una elaborada articulación de sus variables icónicas, con el fin de conseguir un exacto control del sig-

nificado que el espectador pueda inferir.

De esta forma, se aconseja comenzar por hacer una correcta lectura de las denotaciones de los distintos recursos de la imagen. En todo videoclip pueden ser analizados, por ejemplo, los siguientes elementos de la imagen:

- La iluminación: uno de los componentes más operativos de la puesta en escena visual. Este tipo de código visual es un potente mecanismo de connotación de la imagen y de caracterización de ambientes, escenarios, personajes. Su análisis enseñará a los chicos cómo es utilizada la luz en los mensajes audiovisuales para la percepción estilística y estética de sus ídolos musicales y cómo puede modificarse la apariencia física de los mismos para caracterizarlos y definirlos emocional, moral y valorativamente.

- La planificación y el punto de vista (tipología de los planos, tamaño de los elementos...): con estos dos parámetros se diseña la captación de las figuras, elementos y personajes y se configura el nivel de sensa-

ción psicológica con que el espectador los percibe. Mediante su estudio se pueden plantear ejercicios de reencuadre de las escenas del clip: los alumnos deberán proporcionar opciones distintas a los recursos de planificación resueltos por el clip.

- La vestimenta y el maquillaje: los chicos pueden jugar a localizar el tipo de música al que pertenece la canción (sin escucharla) sólo a través del análisis del vestuario y complementos de los miembros del grupo. También se puede reflexionar acerca del cambio de look de los artistas (evolución temporal, diferenciación de cada etapa de su carrera), sobre sus motivaciones industriales y comerciales, y sobre el grado de control de los intérpretes de música rock y pop sobre su carrera.

Más adelante podemos analizar subjetivamente los diversos grados de iconicidad y abstracción, la monosemia, la polisemia y las connotaciones. El análisis de los alumnos tenderá a centrarse erróneamente en esta parte sin fundamentar objetiva y científicamente las sensaciones obtenidas. Es crucial ayudarles a diferenciar y priorizar la lectura objetiva sobre la subjetiva.

En un nivel superior se irán descubriendo las distintas codificaciones creativas de los elementos mencionados para conseguir muy diversos mensajes (efectos de iluminación, codificaciones del montaje, efectos modificadores del espacio...), así como las manipulaciones expresivas (ideológicas, manejo de estereotipos, contenidos económicos).

Por último, el paso final, quizás más apropiado para los alumnos de Educación Secundaria en sus últimos cursos, puede suponer un estudio del contenido emocional inferido por los códigos connotativos. En otras palabras, el análisis del modo en que se construye la imagen que del cantante o músico derivan los fans y el papel representado por las emociones transmitidas, siempre en juego cuando se trata del arte musical.

4. Propuestas concretas por asignaturas

- En *Historia del Arte y Educación Plástica y Visual* pueden estudiarse las vanguardias de principios de siglo pues los clips están repletos de asociaciones, juegos cromáticos, lumínicos y simbólicos que son influencia de estos movimientos. Recomendamos visionar los clips más antiguos (The Beatles, Rolling Stones...) y comprobar cómo hay numerosos ejemplos de utilización de *collage*, relación libre entre imágenes y licencias espacio-temporales. La narración clásica es en ellos solamente una sombra.

- *Historia Contemporánea e Historia de la Música*: propongo que se incluya un tema sobre historia

del rock y de la música del siglo XX y de los medios audiovisuales en general, donde se tratarían temas como el cine, el vídeo de creación (el videoarte), la estética pop de los sesenta... Los alumnos a menudo han oído hablar abundantemente de estos temas, pero no los estudian con algo de profundidad en ninguna de las asignaturas del currículum.

La historia de la música del siglo XX y el estudio de sus peculiaridades no puede pasar por alto este tipo de mensaje publicitario, ni la historia de los medios de comunicación puede olvidar la explicación de cómo nació, para qué y quién impulsó este formato, tan relevante sociológica y económicamente.

- *Inglés*: títulos y textos que aparecen en los clips (coincidentes con la letra de la canción) les pueden ayudar a aprender inglés divirtiéndose, mucho más si son sus temas musicales favoritos.

- *Información, Comunicación y Tecnología* son dos asignaturas donde pueden tratarse los temas más relacionados con el aspecto social de este formato: relación con los demás textos publicitarios (spots, autopromociones de las cadenas de televisión, *trailers* cinematográficos...); roles del formato en la sociedad de consumo y de la información contemporánea; presencia en todos los espacios públicos (desde cafeterías, discotecas, centros comerciales y tiendas hasta en los taxis y transportes masivos, etc.).

5. En resumen

Como toda técnica de aplicación educativa deben ser examinados aquellos aspectos sobre los que deben ponerse más atención para que no malogren la práctica formativa:

- Deben elegirse minuciosamente las canciones y los clips comentados y empleados, a poder ser con el consenso de toda la clase, para que tengan algún interés de origen (gustos personales, éxito de ventas...): la selección de un clip de un grupo o cantante desconocido puede disminuir la atención de los alumnos.

- Habrán de visionarse íntegramente los clips con el objeto de evitar contenidos explícitos violentos o moralmente reprobables, en particular en las etapas escolares más tempranas.

Se ha procurado demostrar en este artículo que el videoclip puede convertirse en un instrumento curricular más en la vida del aula; como cualquier otro medio, exige la movilización y la complicidad profunda del profesor en la búsqueda de los modelos y los objetivos pedagógicos que se pueden desarrollar con este tipo de formato, naturalmente sin olvidar la contextualización en la situación particular de la clase. En este sentido, Blázquez (1994) elaboró un decálogo, que

bien puede servir para finalizar esta humilde reflexión, acerca del papel del docente ante las nuevas técnicas y los nuevos medios de comunicación en su aplicación a la docencia: despertar el sentido crítico hacia los medios; relativizar el no tan inmenso poder de los medios; abarcar el análisis de contenido de los medios como su empleo, como expresión creadora; conocer los sustratos ocultos de los medios; conocer las directrices españolas o europeas sobre los medios; conocer y usar en el aula los denominados medios audiovisuales; investigar sobre los medios; sentar pautas para corregir hacia el conocimiento sistemático los saberes desorganizados que los niños y los jóvenes adquieren de los *mass-media*; obtener un suficiente conocimiento técnico, y repensar las repercusiones en la enseñanza de los nuevos canales tanto organizativas como referentes a los contenidos (Piscitelli, 1998).

Este formato audiovisual puede cumplir sobradamente todas estas condiciones y expectativas como herramienta pedagógica. Pero de igual modo, resulta obligado mencionar que sin una suficiente consideración y puesta en práctica de estas recomendaciones se hará complicado cualquier intento por aplicar alguna

de las propuestas sugeridas a lo largo de las anteriores páginas. De otra manera, su manejo se verá entorpecido por una actitud anclada en concepciones pasadas, inoportunas para un medio o formato, el vídeo musical, caracterizado por su modernidad creativa y su velocidad de transformación formal, propia de su relación estrecha con los sectores más jóvenes de la sociedad.

Referencias

- ADELL, J. (1997): «Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información», en *Edutec*, 7, noviembre (<http://www.uib.es/depart/gte/revelec10.html>).
- BLÁZQUEZ, F. (1994): «Propósitos formativos de las nuevas tecnologías de la información en la formación de maestros», en BLÁZQUEZ, F.; CABERO, J. y LOSCERTALES, F. (Coords): *Nuevas tecnologías de la información y comunicación para la educación*. Sevilla, Alfar; 257-268.
- FOMBONA, J. (1997): *Pedagogía integral de la información audiovisual: conocer, producir y actuar sobre la imagen informativa*. Gijón, Universidad de Oviedo/Ayuntamiento de Gijón.
- PISCITELLI, A. (1998): *Post/televisión: ecología de los medios en la era de internet*. Barcelona, Paidós.
- SALINAS, J. (1999): «Enseñanza flexible, aprendizaje flexible, aprendizaje abierto. Las redes como herramientas para la formación», en *Edutec*, 10 (<http://www.uib.es/depart/gte/revelec10.html>).

SOMOS TRES:
YO TRANSMITO,
TÚ INTERPRETAS
Y QUIEN ESTÁ
TRAS DE MÍ
PIENSA...



Agustín Ciudad González
Ciudad Real

Estereotipos y valores en la prensa juvenil

Las revistas juveniles tienen una notable incidencia entre las chicas y chicos. La cultura audiovisual de masas constituye un auténtico currículum paralelo, distinto e incluso a veces contradictorio a la enseñanza oficial, e incluso al currículum que transcurre oculto y que subliminalmente está presente en la educación. El autor propone reconocer la legitimidad de esta cultura popular de las publicaciones juveniles, para no ignorar la realidad de la calle y darle un verdadero tratamiento educativo.

We remark daily the great importance that the teenager's magazines have between ours pupils (girls but also boys). These magazines, inside the audiovisual mass media, produce an authentic parallel curriculum, true text-book, really different (and opposed) to the official curriculum ingenuously developed by professors, like the occult curriculum subliminally unrolled at the school. This one must acknowledge the legitimacy of popular culture if doesn't want to stay marginal respect the stream of powerful socialization's mediums.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Iconos, estereotipos, valores, cultura popular, construcción de género, construcción de clase.

Icons, stereotypes, values, popular culture, gender's construction, class's construction.

A diario observamos la gran importancia que las revistas juveniles tienen entre nuestras

alumnas (y también entre ellos). Creemos que estas revistas, como parte de la cultura audiovisual de masas, constituyen un auténtico *currículum paralelo*, un verdadero libro de texto bien distinto (y opuesto) al *currículum oficial* que desarrollamos ingenuamente los profesores y también al *currículum oculto* que subliminalmente se desarrolla en las escuelas. La escuela debe reconocer la legitimidad de la cultura popular, si no quiere quedar marginada de la corriente general de medios de socialización más poderosos. Para el es-

Agustín Ciudad González es profesor del Instituto de Educación Secundaria «Dámaso Alonso» de Puertollano (Ciudad Real) (aciudad@mimosa.pntic.mec.es).

tudio hemos acotado un conjunto de cinco revistas: *Nuevo Vale*, *Bravo*, *Superpop*, *Ragazza* y *You*. El criterio usado para la selección es la orientación expresa de las revistas citadas a este público femenino-adolescente, situado cronológicamente entre los 12-16 años de edad, tramos de edad que coinciden con la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Analizaremos los números correspondientes al primer semestre del 2001, basandonos en técnicas cualitativas, superiores epistemológicamente a las cuantitativas. Nos centraremos en el análisis de contenido de los aspectos visuales y lingüísticos de los documentos estudiados. Queremos resaltar el uso del análisis visual (Arnheim: 1993), habitualmente olvidado por las metodologías cualitativas en detrimento de lo lingüístico. Puesto que vivimos en una cultura de la imagen, es necesario un acercamiento directo a los iconos que componen el universo de mitos y ritos en que se fragua la adolescencia. El objetivo es aproximarse a la *interpretación* del universo icónico-simbólico que las empresas de comunicación ofertan a la adolescencia. Nuestro trabajo deriva indirectamente de los estudios culturales británicos (McRobbie, 1998). Pero como lo popular es un arma de doble filo, debemos matizar el entusiasmo culturalista con una perspectiva crítica (tanto pedagógica como sociológica) que resitúa continuamente toda cuestión en un plano social y económico (intereses económicos, diferencias de clase, resistencias...) y que defiende una pedagogía de la emancipación (Freire y tantos otros) a través de un currículo ajeno a imposiciones políticas y directamente engarzado en los intereses y problemas de los grupos desfavorecidos que desde la implantación de la LOGSE pueblan nuestras aulas.

1. Contexto mediático: implosión audiovisual

Se ha quedado pequeña la calificación de cultura mosaico (Moles) aplicada a la cultura audiovisual. Un mosaico se compone de múltiples piezas que componen un conjunto integrado. La situación actual parece mejor un magma confuso de materiales indiscernibles a simple vista, pero incluso tras un detallado análisis. Esto es lo que la teoría posmoderna califica como implosión de los medios de comunicación y, en este caso, de los géneros de expresión: indefinición total de límites mediáticos y genéricos (Baudrillard: 1974). La prensa juvenil es buen ejemplo de esta situación, pues en ella se fusionan numerosos géneros (subgéneros si se quiere) culturas (culturillas si se quiere) y referencias sobre soporte impreso: televisión (telenovelas, concursos, magazines...), cine (comercial desde luego y americano sobre todo), música (popular, claro), cotilleo propiamente dicho, entrevistas, cartas, relatos, te-

beos, dibujos, fotonovelas, fotografías, publicidad, pósters, Internet recientemente, regalos varios (sobre todo abalorios de uso personal), moda, horóscopos, consultorios, amores, desamores y, al fin, sexo, cada vez más sexo. Todo está en las revistas, o casi todo, menos la cultura con mayúsculas, la seria, la de los institutos, la de los mayores, la de los libros, la de antes. Además, nada de lo que ven y oyen les resulta nuevo: no sólo hermanas mayores y amigas, lo más interesante es que gran parte del consumo audiovisual es compartido por hijas, madres... y abuelas también. Analfabetas o no, la cultura audiovisual, sobre todo la televisión, tematiza y unifica sus intereses.

Es fundamental contemplar el fenómeno desde la perspectiva de la propiedad de las empresas editoras, que son las siguientes: H. Bauer (*Bravo*), Grupo Zeta (*You*), Grupo Heres (*Superpop*, *Nuevo Vale*) y Hachette Filipacchi (*Ragazza*). Nos encontramos, pues, con un mercado, el de las revistas, muy segmentado y, en el segmento femenino juvenil, repartido entre cuatro grupos editoriales, dos de ellos extranjeros (Bauer y Hachette). No se puede olvidar la perspectiva empresarial porque es la competencia editorial la que define básicamente la presencia y los contenidos de las revistas. Hay que tener en cuenta la política editorial en el conjunto de la prensa escrita. Por ejemplo, algunas editoras copan todos los segmentos (de edad y temas) del mercado. Vamos, que se puede crecer, madurar y envejecer leyendo productos de una misma empresa (aunque con cabeceras distintas). Además esto genera otra característica: las revistas como expositores publicitarios (Díaz Nosty: 1998) de los productos del grupo editorial. Más allá habría que averiguar posibles conexiones intersectoriales tipo prensa/televisión/discográficas.

Otra dimensión relevante es el papel de la redacción de las revistas, compuesta fundamentalmente por mujeres, de las que habría que conocer su formación e intereses: ¿son realmente psicólogas las redactoras de los consultorios sexológico-sentimentales?, ¿qué orientación respecto a la femeneidad y la estratificación social tienen las redactoras?

Dentro del conjunto de las revistas se puede establecer una clara divisoria social/cultural. Las dos revistas de periodicidad mensual (*Ragazza*, *You*) presentan una galería de personajes más internacional, y sobre todo de tendencia anglosajona, mientras que las demás, quincenales (*Bravo*, *Superpop*) o semanal (*Nuevo Vale*), acuden a las figuras nacionales y de ámbito latinoamericano con más frecuencia, así como a los protagonistas de series televisivas nacionales y al fenómeno *Gran Hermano*.

La divisoria funciona también en el nivel de estructuración de contenidos y diseño, de manera que las cabeceras mensuales, de calidad (seguro que así es como les gusta autocalificarse), aun compartiendo secciones comunes (novedades del mundo del espectáculo, entrevistas a famosos, horóscopos...) las reparten con distinto peso, en su caso a favor de un tratamiento extenso de la moda y la publicidad y en detrimento de las noticias de sucesos de famosos (el cotilleo). También los productos y marcas publicitadas son muy distintas, ya que en las revistas de estilo popular casi no hay anuncios (y los más frecuentes son de cursos de formación a distancia: todo un síntoma del fracaso escolar que adorna a sus lectoras). El diseño formal subraya estas características de elite: papel couché, encuadernación. También la misma periodicidad, pero no tanto el precio (proporcionalmente son más baratas, e incluso *Ragazza* saca una edición *pocket*, idéntica a la standard pero más pequeña y a mitad de precio). No se trata, pues, de exclusividad económica, sino de exclusividad cultural (por social), de estilos, de distinción (Bourdieu).

2. Análisis de contenidos

2.1. Iconos: personajes, estereotipos, situaciones

Ellas son jóvenes y a la moda... a la moda audiovisual o sea la dictada por los últimos estrenos discográficos, televisivos o cinematográficos: descaradas y sexys, exclusivamente preocupadas por parecer atractivas y por parecerse a las figuras públicas que habitan las revistas. Porque la inmensa mayoría de las imágenes corresponden a las jóvenes estrellas mediáticas: sobre todo musicales, pero también de la televisión y del cine (por este orden). Incesante galería de cuerpos rebosantes de energía y atractivo sexual, dentro de los cánones anoréxicos del momento. Destacaríamos dos elementos: ombligos y rostros. Ombligos que denotan la estilización de la figura femenina y el atrevimiento a la hora de exhibir el cuerpo, sus connotaciones se sitúan en el campo de la autoidentidad y también del fetichismo, sobre todo si van adornados de *piercing* (similar es el caso de los tatuajes). Los rostros ponen el otro acento anoréxico, subrayado por tonos pálidos. La galería de rostros femeninos contiene fundamentalmente sonrisas amplias, pero también languidez y picardía. Ellos siguen las mismas pautas, con las variaciones propias de su sexo: algunos torsos en vez de ombligos, musculatura más que siluetas estilizadas, al-

ternancia entre miradas duras y lánguidas... Por tanto, predominan los estereotipos anatómicos de género y edad.

Pero la característica nuclear es la teatralidad, derivada del hecho de que en su inmensa mayoría son imágenes de sesiones fotográficas de promoción, actuaciones en conciertos o apariciones en series o películas. Son muy pocas las imágenes que captan una instantánea «natural» y aun así, como se puede imaginar, éstas son muy seleccionadas. Estamos en el reino de la simulación (Baudrillard, 1974). También es significativa la total confusión entre los diferentes registros icónicos en relación con los cuerpos y figuras: actores/estrellas que aparecen, ellos mismos, en un reportaje, o en un anuncio, en un publlirreportaje, en un póster (síntoma de la implosión que definió Baudrillard).

Escenas tiernas, muchos besos, cuerpos entrelazados, pero nada de imágenes de sexo explícito. Lo que contrasta enormemente con la profundidad de las descripciones, explicaciones, respuestas a consultas,

No sólo hermanas mayores y amigas, lo más interesante es que gran parte del consumo audiovisual es compartido por hijas, madres... y abuelas también. Analfabetas o no, la cultura audiovisual, sobre todo la televisión, tematiza y unifica sus intereses.

comentarios varios, que se ofrecen por escrito. Sin duda está prohibida la imagería sexual y reservada a la escritura, aquí sin restricción alguna. Natural si se piensa que las revistas entran en el hogar y pueden ser compartidas (al menos ojeadas) por las madres. Hay escasísimas excepciones, pero se trata de dibujos más insinuantes que evidentes. Porque se trata de eso, de sugerir más que mostrar, en una actitud que nos parece cínica, por parte tanto de las redacciones como de las lectoras.

La iconografía de personajes públicos refiere a dos categorías principales: cantantes y actores. A falta de más averiguaciones, podemos afirmar que, mayoritariamente, su edad supera claramente la adolescencia. La mayoría se sitúa en el intervalo de los veintitantos, disminuyendo radicalmente las referencias a treintañeros. Pero todos, absolutamente todos, son triunfadores en el mundillo del espectáculo musical, televisivo, o cinematográfico.

2.2. El caso *Estopa*

El tratamiento dado por las revistas al grupo musical *Estopa* es, en nuestra opinión, paradigmático de la orientación y la intencionalidad comunicativas de estos medios, así como de las diferencias de enfoque que ya hemos advertido. *Estopa* es un dúo de jóvenes músicos residentes en Cornellà de Llobregat, localidad del cinturón industrial de Barcelona. Hijos de emigrantes extremeños que regentan un bar, *La Española*, trabajaban antes de triunfar musicalmente en una fábrica de accesorios para automóviles. Su música, de un impacto inmediato en las listas de éxito, es una especie de rumba modernizada a los acordes del rock. Como ellos mismos se encargan de recordar, su padre les ponía de pequeños las canciones de *Los chichos*, prototipo de la rumba *hortera* tan popular en los años setenta. Ellos, por su parte, cantaban boleros a su abuela para entretenerla. Todo un campo de análisis el de las categorías socioestéticas desplegadas en estas líneas.

En este momento nos interesa el tratamiento periodístico. Sabedoras del enorme gancho del dúo, las revistas les dedican número tras número una atención

familia. Pero vuelven a aparecer aquí las diferentes estrategias de distinción de las cabeceras. De nuevo la divisoria separa a las tres revistas de estilo más popular (*Nuevo Vale*, *Bravo*, *Superpop*) frente a las más elitistas (*Ragazza* y *You*). Si las tres primeras trabajan a fondo el fenómeno *Estopa*, en el sentido arriba descrito, *Ragazza* se limita a presentar una gran fotografía a doble página, en blanco y negro (lo que da un sentido más esteticista a la imagen, menos crudo), con referencias exclusivas al atractivo sexual de los protagonistas (nada de raíces geográficas, sociales o familiares), mientras que en *You* sencillamente no existen.

3. Valores simbólicos

Esta primera aproximación al conjunto de las revistas juveniles femeninas nos permite ya diseñar un conjunto de dimensiones simbólicas que componen el universo icónico-simbólico, o sea el discurso ideológico que ofrecen estas revistas. Estas principales dimensiones simbólicas serían:

a) Feminidad/masculinidad. Es sin duda la categoría nuclear de la ideología presentada, una feminidad orgullosa de sí misma, consciente de su poder de seducción sobre los chicos gracias a las *armas de mujer* que las revistas enseñan a usar, regular y controlar. La inmensa mayoría de la información/contenido se refiere bien a cuestiones sexuales, bien a cuestiones emocionales. La masculinidad es el obligado contrapunto de la feminidad, porque las revistas construyen la categoría de feminidad *en función* de un género opues-

to y ahora sí convertido en hombre objeto. Estamos ante una feminidad agresiva, otra cosa es que sea una feminidad emancipadora.

b) Sexualidad/emocionalidad. La construcción de géneros se realiza casi exclusivamente sobre la categoría biológica sexualidad y su (pretendido) acompañante psicológico, la emocionalidad. He aquí un juguete nuevo, el sexo, recién descubierto y propiedad de la interesada, sobre el que ya no pesan casi ningún tipo de restricciones morales, si acaso las justas para darle morbo al asunto, y del que sólo hace falta conocer las instrucciones de uso, bien detalladas por cierto. Se trata de iniciarse en el mundo adulto pero de verdad, no sólo imitando modas o costumbres ya muy vistas (fumar...). Ahora se da un paso más, aunque siga tratándose de imitación. Ya no hay noviazgos formales, al estilo antiguo, ni bodas que esperar, tan leja-

Ellas son jóvenes y a la moda... a la moda audiovisual, o sea la dictada por los últimos estrenos discográficos, televisivos o cinematográficos: descaradas y sexys, exclusivamente preocupadas por aparecer atractivas y por parecerse a las figuras públicas que habitan las revistas.

especial y diferente al de cualquier otro grupo musical, centrándose en las raíces geográficas, sociales y familiares de los hermanos Muñoz, de manera que, por ejemplo, nos encontramos en *Nuevo Vale* con un amplio análisis de los videoclips asociados al primer álbum del grupo. Guiones e imágenes son desmenuzados concienzudamente, extrayendo las escenas más significativas mediante las que el grupo se ha creado una imagen de marca: entre ligues y persecuciones peli-culeras, un origen bien señalado (el bar de su padre, ¡y su abuela!) y un sueño (el éxito comercial medido en dinero y premios, de los que ya disfrutaban). En otros números de *Nuevo Vale* y *Superpop* aparecen amplios reportajes sobre los orígenes obreros de los hermanos Muñoz, fotografiados en la fábrica junto a sus compañeros y su jefe (que les azuzaba al grito de «¡dadles estopa!»), en el barrio con sus amigos, en el bar con su

nas y tan poco atractivas (vistas las frecuentes rupturas familiares de las que son víctimas y protagonistas muchas lectoras). Entonces, ¿para qué esperar a disfrutar del sexo? Además hay cierta conexión con el sentido del riesgo tan de moda en la actualidad. El riesgo a quedarse embarazada, naturalmente, pero también otros riesgos como el contagio de enfermedades. La emocionalidad es el barniz estético bajo el que se esconde, intencionadamente en parte, el trasunto sexual crudo. En ese sentido cumple la misma función que la imagen. Pero que sea estética no supone restarle funcionalidad ni sentido, más bien nos parece una dimensión complementaria de la sexualidad. Queremos decir que no sería aceptada una revista exclusivamente de sexo. El concepto central sigue siendo el de amor, eso sí, el matrimonio no aparece. Más interesante es el bucle que lo emocional cierra sobre el sexo. Quizá el sexo sea lo único verdaderamente emocionante en sus vidas, pues ya se sabe que vivimos en un mundo desecantado, al menos de las grandes utopías antiguas, tanto del cielo como de la tierra.

c) *Juventud*. Es la categoría que unifica, uniformiza a todas y todos los protagonistas de esta historia, la bandera común ondeada frente a todo el mundo, bandera triunfante y con razón: se saben al comienzo de una etapa muy larga, que sólo acaba de comenzar y que cada vez dura más años. Las revistas, al fin y al cabo, no son sino un factor más de la celebración y apoteosis de la juventud que vivimos en este mundo. Y también del narcisismo más pobre. Se trata de un mundo cerrado sobre sí mismo, solipsista y reduccionista. Del mundo exterior sólo aparecen los modelos/héroes a imitar (estrellas de la música o la televisión), o sea los mismos jóvenes idealizados. Pero nada más. No aparecen ni el contexto familiar, ni el escolar, salvo las recientes series televisivas (tan ajenas a la realidad de los centros), ni lo social, ni lo laboral como objeto de interés.

d) *Grupalidad*. Es el reverso de la anterior categoría «juventud», ahora no como estadio vital personal sino como aglutinante esencial de la persona con sus iguales. En este sentido, Maffesolí (en Martínez Barreiro: 1998) hace de la tribalidad la categoría sociológica fundamental para comprender los procesos sociales actuales, superior incluso a la categoría de clase (asociada al marxismo). Pero habrá que analizar con detenimiento los elementos internos de la tribalidad, porque más bien se trata de categorías (tribu/clase) no excluyentes sino interpenetradas, como algunos rasgos de las revistas nos hacen sospechar.

e) *Futuro*. Su presencia, aunque invisible, es constante. La propia naturaleza de la adolescencia, como

etapa iniciática, de liminaridad o transición entre etapas anterior (infancia) y posterior (madurez) hace que se genere una dinámica temporal orientada hacia algo por venir. Y aquí reside también la fuerza dramática de la adolescencia, por mucho que se le caracterice habitualmente como la *edad del pavo*, pues se trata sin duda de la etapa más arriesgada del ciclo vital, como bien saben los padres y también el profesorado. El futuro es escudriñado en las revistas a modo de adivinación seudocientífica, a través de la fundamental sección de horóscopo, que cumple funciones variadas, tales como reafirmación de seguridad pero también de desdramatización de lo que bien pudiera convertirse en una tragedia personal (un fracaso sentimental con el ligue o con las amigas, o con los padres, o en el instituto... la verdad es que puede ser muy grave para ellas/ellos). Y ya que hablamos de fracaso, debemos terminar refiriéndonos a la orientación general de las revistas hacia el éxito, el triunfo. Aparcadas en la cola del mercado laboral y del mercado nupcial (Gil Calvo: 1985), las revistas guían a las chicas en este ambiente ultracompetitivo. Por otro lado, si el núcleo del mensaje sociopedagógico actual es el fracaso escolar (profecía autocumplida en parte), en las revistas se convierte en tabú. Más bien nos encontramos con pequeños manuales de autoayuda, en forma de vías rápidas de ascenso social, al modo *Estopa* básicamente, ya que, sin decirlo, se considera la vía escolar como inútil para la movilidad social (he aquí las teorías de la reproducción). Pero sí, también hay un espacio para la carrera escolar/profesional: no falta, sobre todo en las revistas más populares, la publicidad de cursos de formación profesional por correspondencia... para aprender cómoda y rápidamente, sin esfuerzo. Hay una vía al triunfo más fácil que la escuela: ¿invención de las revistas o creación de la propia institución escolar?

Referencias

- ARNHEIM, R. (1993): *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona, Paidós.
- BAUDRILLARD, J. (1974): *Crítica de la economía política del siglo*. México, Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. (1988): *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus.
- DÍAZ NOSTY, B. (1998): *Informe anual de la comunicación (1997-1998)*. Madrid, Fundesco-Grupo Zeta.
- GIL CALVO, E. (1985): *Los depredadores audiovisuales: juventud urbana y cultura de masas*. Madrid, Tecnos.
- MARTÍNEZ BARREIRO, A. (1998): *La moda en las sociedades modernas*. Madrid, Tecnos.
- MCROBBIE, A. (1998): «More!: nuevas sexualidades en las revistas para chicas y mujeres», en CURRAN, J.; MORLEY, D. y WALKERDINE, V. (Comps.): *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo*. Barcelona, Paidós.

Juan Manuel Méndez Garrido
Huelva

Orientación, acción tutorial y educación en medios de comunicación

En una sociedad como la actual, tan compleja, donde la aldea global que preconizaba McLuhan es una realidad palpante se hace necesario que consideremos el proceso de orientación educativa como una herramienta válida para prevenir y normalizar los posibles desajustes, a fin de lograr consumidores de los medios equilibrados e inteligentes, basándose en el conocimiento de los mismos, de sus códigos y lenguajes; en el aprendizaje de estrategias de análisis y decodificación de los mensajes; y, en definitiva, en la adquisición de las capacidades adecuadas para saber elegir lo verdaderamente necesario y seleccionar y aprender a consumir los distintos medios y sus mensajes de forma racional, activa y crítica.

In such a complex society as present-day one, in which the global village that McLuhan suggested is a throbbing reality, it is necessary to consider the process of educational guidance as a valid tool to forewarn and restore to normal the possible maladjustments, in order to obtain balanced and intelligent media consumers who base their decisions on their knowledge of these media and of their codes and languages, on the learning of strategies of analysis and decoding of messages and, in short, on the acquisition of the adequate capacities to know how to choose what is truly necessary and select and learn how to consume the different media and their messages in rational, active and critical way.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Medios de comunicación, educación, análisis mensajes, orientación educativa, acción tutorial.

Media, education, messages analysis, educational guidance, media consumers.

1. Las posibilidades didácticas de los medios

El nuevo sistema educativo confiere por primera vez un reconocimiento de la necesidad de potenciar la acción tutorial y orientadora dentro de los centros escolares como elemento clave e imprescindible para contribuir a la calidad y a la eficacia de la enseñanza, dotándola de los mecanismos necesarios para su práctica e integración en el currículum escolar. Las características del propio sistema educativo justifican la presencia obligatoria de la acción tutorial y orientadora, asegurando que la educación sea verdaderamente integral y personalizada y que no quede reducida a

Juan Manuel Méndez Garrido es profesor de Métodos de Investigación y D.E. de la Facultad de Educación de la Universidad de Huelva (jmendez@uhu.es).

una mera instrucción de conocimientos, facilitando asimismo las estrategias adecuadas para la toma de decisiones personales acertadas ante la diversidad de situaciones que se le presenten en la vida escolar y extraescolar.

Los centros escolares en su proyecto educativo de centro, y como una de sus finalidades educativas, deben reflejar el compromiso colectivo de toda la comunidad de participar en este derecho fundamental de los alumnos, aunque la responsabilidad directa recaiga sobre la figura del tutor cuyas funciones adquieren matices diferentes a lo largo de las distintas etapas educativas. Para que tome verdadero sentido y efectividad, no se puede considerar la labor tutorial y orientadora como un elemento aislado y puntual sino como una acción que facilite la integración e interdisciplinaria dentro del currículum. Por ello, todo el profesorado no sólo asumirá tareas propiamente académicas sino que enriquecerá el proceso de enseñanza y aprendizaje colaborando desde su disciplina específica a ejercer tareas de guía y orientación que posibiliten la formación integral del alumnado. En esta dinámica, la labor de los Departamentos de Orientación en Secundaria es imprescindible para coordinar, programar y dinamizar las actuaciones a desarrollar.

En este sentido, la actuación tutorial y orientadora no puede permanecer indiferente a la sociedad mediatizada en la que vivimos, por lo que debe contar con los medios, aprovechando su poder cautivador y motivador, como uno de sus recursos más inestimables para la consecución de sus objetivos. Por ello, los profesores y alumnos pueden encontrar en la utilización de los medios, tanto de la prensa, la radio, la televisión, el vídeo, como de las imágenes publicitarias, elementos suficientes para ayudarles a conseguir una adecuada y acertada orientación personal, escolar y profesional. Así, participarán en un proceso formativo y orientador en y desde la realidad social de su entorno, próximo o lejano, del cual muchas veces, la institución escolar se olvida. El profesorado debe perder cualquier miedo a la utilización de los medios y, aunque se requiera una formación específica, su suficiente preparación cultural e intelectual, espíritu creativo, imaginativo y autodidacta le facilitarán la tarea de familiarizarse con sus usos didácticos. De forma genérica, el empleo de los medios requiere, ya sea como objetos

de estudio, recursos didácticos o técnicas de trabajo, una planificación y organización previas que deben pasar por una serie de fases que nos aseguren la efectividad real de su uso. Es decir, en primer lugar, seleccionar un tema adecuado a la edad y tipología del alumnado, en segundo seleccionar el medio a emplear y, por último, programar la sesión de trabajo considerando los conocimientos previos y marcando los objetivos, las actividades, la temporalización, los materiales a emplear y los criterios de evaluación.

Por todo ello, el trabajo coordinado y en equipo de los profesores es fundamental para mejorar, mediante un análisis crítico y reflexivo en una dinámica de investigación-acción, la calidad de las actuaciones orientadoras y debe tener su incidencia en la mejora de los planes de acción tutorial de los centros escolares.

En la práctica orientadora y tutorial, desde sus tres vertientes: personal, escolar y profesional, la utilización de los medios a nuestro alcance (prensa, radio, televisión, vídeo, imágenes publicitarias...) puede ofrecer un extenso abanico de posibilidades. Sirvan nuestras propuestas (Méndez y Monescillo, 1994) como ejemplificaciones o guías que pueden ser empleadas

La orientación educativa en los centros juega un papel fundamental en la formación de consumidores responsables, pues gracias a ella podremos generar dinámicas de trabajos eficaces que posibiliten el desarrollo de hábitos y habilidades sociales que, en definitiva, faciliten la formación integral del alumnado.

de una manera flexible y abierta acomodándolas, en cada caso, a las peculiaridades de cada situación educativa:

- Análisis crítico y reflexivo de los distintos medios.
- Estudio de casos sobre distintas temáticas actuales (conflictos bélicos, sucesos, acciones humanitarias, drogas, sexualidad...).
- Estudio y seguimiento de noticias de actualidad.
- Análisis de anuncios publicitarios en soporte fijo o audiovisual.
- Análisis de documentos gráficos, escritos, audiovisuales... que contengan información acerca de las peculiaridades del sistema educativo.

- Aplicación y entrenamiento en las técnicas de estudio a través de los distintos medios, empleándolos como recursos didácticos de primer orden.
- Elaboración y producción de medios como instrumentos de información y autoformación.
- Actividades de investigación y autoinformación profesional.
- Análisis del mercado de trabajo, confeccionando un banco de datos a partir de las informaciones de ofertas y demandas anunciadas en los distintos medios.
- Estudios de perfiles profesionales a través del análisis minucioso de los requisitos que para la selección de personal se anuncia en los diarios y revistas.
- Realización de actividades para dar respuesta a una oferta de empleo, a partir de un anuncio aparecido en los medios.
- Simulaciones y creaciones con los medios, para poner en situación de simulación y familiarizar a los alumnos con actuaciones difíciles que tendrá que afrontar cuando demande un puesto laboral u ocupacional.
- Entrenamiento en la toma de decisiones a partir de noticias, informaciones y documentos.

2. Intervención desde la tutoría para aprender a consumir los medios de comunicación y sus mensajes

La educación en medios de comunicación como eje transversal del currículum, aunque no reconocido oficialmente, competencia de todas y cada una de las áreas que se imparten en los centros educativos, ha generado una sensibilización especial entre los docentes que ha hecho posible el abordar la formación en este sentido.

Y es especialmente a través de los contenidos procedimentales y actitudinales donde se está trabajando con más acierto en nuestras aulas.

No obstante, hay que reconocer la dificultad que entraña integrar, con la dedicación que merece, los contenidos transversales en el currículum de cada una de las materias.

Desde el área de tutoría, podemos abordar la educación para los medios desde una doble vertiente práctica: de una parte, como eje transversal considerado y tratado de forma permanente en la planificación y desarrollo de las actividades de orientación; de otra, como tratamiento monográfico dentro del currículum específico de tutoría, según las necesidades detectadas, a través de un programa concreto de intervención, dedicando el tiempo conveniente e implicando, según se determine, a un grupo, a varios o a toda la comunidad escolar.

La orientación educativa en los centros juega un papel fundamental en la formación de consumidores responsables, pues gracias a ella podremos generar dinámicas de trabajos eficaces que posibiliten el desarrollo de hábitos y habilidades sociales que, en definitiva, faciliten la formación integral del alumnado. Nos encontramos ante una población en edad crítica y, por consiguiente, vulnerable ante los mensajes consumistas de la televisión y ante espectadores ingenuos expuestos, con más frecuencia de la deseada, a los efectos de un discurso televisivo violento, ficticio, engañoso y manipulador que seduce y engancha. La adolescencia y la juventud necesitan afirmar su identidad, y para ello, deben entrenarse y aprender a tomar decisiones acertadas de forma autónoma ante el consumo. Así, la actuación orientadora se encaminará a la consecución de un ajustado autocontrol del alumno ante la invasión de las tentaciones consumistas, preparándolo para que pueda liberarse de la persuasión externa y alienante.

La intervención orientadora deberá dirigirse a los grupos para que estén adecuadamente informados y, conociendo las características de los productos de los medios y sus mensajes, puedan decidirse de forma autónoma, consciente y libremente por aquéllos que realmente les interesan, desentrañando sus posibles valores y/o contravalores y mensajes encubiertos.

En este sentido, los mensajes deben estar en consonancia con sus intereses, forma de ser y modos de vivir, para que éstos puedan satisfacer sus motivaciones. Para que esto suceda habrá que facilitarles propuestas significativas, realistas y estimulantes, presentadas en lenguajes atractivos que despierten su interés y sus deseos, a fin de mantener la atención necesaria que les convierta en elementos activos y creativos del proceso educativo y orientador.

En la intervención orientadora, consideraremos tres ámbitos de actuación. De un lado, los equipos docentes, responsables y dinamizadores de la acción educativa y orientadora; de otro, las familias, entorno natural y próximo que ejerce una marcada influencia en la formación del alumnado; por último, el elemento protagonista del aprendizaje, las alumnas y alumnos de los centros educativos, que serán los receptores y activadores de su propia formación. Indudablemente, estas actuaciones deben confluir en el logro de una finalidad común, que tiene como objetivo general de referencia el capacitar al alumnado para enfrentarse al uso de los diferentes medios, especialmente al consumo televisivo y a la dependencia que éste genera, dotándoles de estrategias y hábitos saludables para aprender a ver la televisión y sus mensajes. Por ello, se

requiere de acciones planificadas interdependientes y coordinadas entre sí.

Dentro del proyecto de orientación y de acción tutorial de cada centro, pueden secuenciarse, de acuerdo a las necesidades detectadas y a lo largo de las distintas etapas educativas, programas relativos al análisis de la problemática generada por una sociedad mediatizada y consumista y a la adquisición de hábitos que permitan a nuestros alumnos ejercer un consumo de los medios equilibrado, racional y objetivo. Serán, por tanto, los propios equipos docentes, con la ayuda del orientador del centro, quienes concretarán la opción orientadora más funcional y adecuada. Por tanto, el plan de acción tutorial se configura como el eje vertebrador de las actuaciones a llevar a cabo para dar respuestas a los objetivos propuestos en la educación en medios de comunicación. En él, se recogerá de forma clara y precisa la secuenciación y temporalización de actividades, los recursos materiales y humanos necesarios, el grado de implicación y responsabilidad de los agentes educativos, la metodología y la dinámica de evaluación a seguir.

Como propuesta práctica que nos sirva de referencia al diseñar y concretar sesiones o programas específicos de tutoría encaminados a la educación de un consumidor inteligente de los distintos medios y sus mensajes, presentamos los objetivos didácticos y la estructura general del programa de orientación titulado *Aprendamos a consumir mensajes* (Méndez, 2001), experimentado previamente con alumnos de Secundaria durante el curso 1998/1999 y validado mediante una rigurosa investigación universitaria. Este novedoso material curricular surge como una consecuencia directa de tres circunstancias docentes que marcaron nuestra trayectoria profesional. En primer lugar, el formar parte activa, desde 1990, del Grupo Comunicar, colectivo andaluz para la educación en medios de comunicación, lo que nos ha reportado una dedicación continua en la investigación y en la formación del profesorado sobre la inclusión de la lectura crítica de los medios en nuestras aulas; en segundo lugar, nuestra propia actividad como orientador en Institutos de Enseñanza Secundaria, lo que nos ha dado una visión global de la formación integral del alumno y del papel tan importante que desempeña la orientación en nuestros centros escola-

res; y en tercer lugar, nuestra actividad universitaria, que nos ha llevado a un trabajo científico de investigación, dotándonos de medios, recursos, formación y proyección social. Está diseñado y enfocado desde la vertiente orientadora de la toma de decisiones acertadas, partiendo, sobre todo, de los ejes transversales educación en medios de comunicación y educación para el consumidor y el usuario, para ser desarrollado en las sesiones de tutoría de los alumnos del segundo ciclo de ESO, bajo la mediación de los tutores y con la coordinación del orientador/a del centro. Por tanto, es un material que debe formar parte del plan de orientación y acción tutorial del centro, por lo que su implantación conlleva un proceso bien organizado, donde la formación del profesorado en esta temática es aconsejable, aunque la metodología de trabajo sigue una línea de autoaplicación.

El programa comienza con una introducción clarificadora para situarnos en la importancia de los medios de comunicación en la sociedad actual y en nuestras vidas y nos conduce a reflexionar sobre la problemática que genera un consumo pasivo y no crítico

El uso de los medios de comunicación se nos presenta como una preciada alternativa que encuentra el lugar apropiado en los planes de acción tutorial y orientación que se planifican y desarrollan en los centros escolares. Las actuaciones propuestas pueden ser muy variadas, adaptándose en cada caso según el nivel educativo y las características e intereses de los alumnos y del propio centro.

de los mismos y sus mensajes. A continuación, aparece el apartado «¿Qué aprenderemos?», donde se exponen, en primer lugar, los objetivos generales del Programa y a continuación se hace un recorrido por menorizado por el contenido general que vamos a desarrollar, determinando claramente los objetivos didácticos a conseguir. En un tercer lugar, se desarrolla el apartado «¿Cómo trabajaremos?», en el que se muestra la metodología de trabajo y se informa detalladamente del sentido y fundamento de las distintas partes que configuran cada sesión de tutoría. Posteriormente comienza el desarrollo de los cinco módulos de aprendizaje del Programa, con un total de diez sesiones de tutoría. Como podemos constatar, las unidades

básicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de nuestro Programa las constituyen las sesiones. Por ello, intentamos cuidar al máximo su estructuración, lenguaje, ilustraciones y presentación formal, adecuándolos completamente a nuestro planteamiento didáctico. En su diseño definitivo, establecimos siete secciones fijas: «Presentación», «¿Qué pretendemos?», «¿Qué sabemos?», «Investigamos y reflexionamos», «Lo que debes conocer», «Nos evaluamos» y «Tomando decisiones». Incluimos, a partir de la primera y hasta la octava, un apartado denominado «Para la próxima sesión», donde se les indica las actividades que tienen que realizar durante los días previos al inicio de la sesión.

Por tanto, con el desarrollo del programa nos proponemos que el alumnado alcance los siguientes objetivos:

- Reflexionar sobre la importancia de los medios en la sociedad y en nuestras vidas.
- Conocer el mundo de los medios por dentro, analizar sus características básicas y reflexionar sobre la transmisión de ideologías e intereses partidistas de los dueños.
- Conocer el mundo de la prensa escrita, analizar sus mensajes y fomentar la lectura crítica.
- Conocer y entender el medio radio, desarrollando y fomentando actitudes críticas y reflexivas.
- Reflexionar sobre nuestra relación con el medio televisión.
- Descubrir la influencia de la televisión en la transmisión de valores y contravalores.
- Aprender a consumir racional e inteligentemente la televisión.
- Conocer, entender y valorar desde una actitud crítica y reflexiva el mundo de la publicidad, identificando y analizando los elementos que intervienen en el mensaje publicitario.
- Interpretar adecuadamente los mensajes publicitarios.
- Crear y producir con los medios, para conocerlos mejor.
- Reflexionar sobre el aprendizaje adquirido al finalizar la aplicación del programa.

Por último, reflejamos en el cuadro siguiente el contenido que trabajaremos:

Módulo 1: En sintonía...

Primera sesión: Entre medios.

Módulo 2: Conociendo los medios:

Segunda sesión: Los medios por dentro: organización, estructura y funcionamiento.

Módulo 3: Analizando los medios:

Tercera sesión: La prensa.

Cuarta sesión: La radio.

Quinta sesión: La televisión entre nosotros.

Sexta sesión: La televisión y sus influencias.

Séptima sesión: La publicidad y sus mensajes.

Octava sesión: Publicidad y consumo.

Módulo 4: Produciendo con los medios:

Novena sesión: Creadores activos.

Módulo 5: Consumidores inteligentes.

Décima sesión: Tomando nuestras propias decisiones.

Como conclusión general sobre el papel de la orientación para la educación en medios de comunicación, hemos podido constatar que el uso de los medios de comunicación se nos presenta como una preciosa alternativa que encuentra el lugar apropiado en los planes de acción tutorial y orientación que se planifican y desarrollan en los centros escolares. Las actuaciones propuestas pueden ser muy variadas, adaptándose en cada caso según el nivel educativo y las características e intereses de los alumnos y del propio centro. Observamos cómo el nuevo sistema educativo ha propiciado que queden abiertas las puertas para que, tanto los Departamentos de Orientación como los profesores y tutores, poniendo en juego su imaginación y creatividad, elaboren programas impregnados de actividades originales y motivadoras de orientación para la integración curricular de la educación en medios de comunicación, desde una óptica de toma de decisiones, responsables, adecuadas, activas, críticas en su uso y consumo inteligente de los mismos y sus mensajes, en beneficio de la formación integral que necesitan las nuevas generaciones para su inserción en una sociedad altamente mediatizada, a partir de los medios, aprovechando su fuerza expresiva.

3. Referencias

- AGUADED, J.I. (1999): *Convivir con la televisión*. Barcelona, Paidós.
- ÁLVAREZ, M. y BISQUERRA, R. (Coords.) (1996): *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona, Praxis.
- BALLESTA, J.; SANCHO, J. y AREA, M. (1998): *Los medios de comunicación en el currículum*. Murcia, KR.
- FERRÉS, J. (1994): *Televisión y educación*. Barcelona, Paidós.
- MCLUHAN, M. (1974): *El aula sin muros*. Barcelona, Cultura Popular.
- MÉNDEZ, J.M. (2001): *Aprendamos a consumir mensajes*. Huelva, Comunicar.
- MÉNDEZ, J.M. y OTROS (2000): *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes*. Huelva, Hergué.
- MÉNDEZ, J.M. y MONESCILLO, M. (1994): Orientación y acción tutorial con los medios, en *Comunicar*, 2; 71-75.
- PÉREZ TORNERO, J.M. (1994): *El desafío educativo de la televisión*. Barcelona, Paidós.

Maurice Brunner Seco
Caracas (Venezuela)

Perspectivas de la educación para los medios en Venezuela

Las expectativas abiertas por la Ley Orgánica para la Protección del Niño y el Adolescente para la Educación para los Medios en Venezuela son una importante vía para que los niños y los jóvenes puedan llegar a ser receptores críticos y creativos en el uso de los medios, sin embargo existe el peligro de que se instrumentalice esta ley por distintos sectores. El autor plantea que el fortalecimiento de las instituciones, la producción de investigación y la formación de investigadores beneficiaría y facilitaría la implantación de la educación para los medios.

The outlooks open by LOPNA for media education are an important way to children and adolescents can be able to more creative and active receivers with media, however there is a danger if this law is manipulated by different groups of people. The author outlines that the institution strengthening, the research works, and training researcher would benefit media education.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Perspectivas de la educación en medios, medios audiovisuales, infancia, adolescentes, investigación.

Outlooks in media education, Media, childhood, adolescents, research.

En Venezuela, al igual que en la mayoría de los demás países de América Latina, las prácticas de lo que en los últimos años se viene conociendo

como educación para los medios o educación para la comunicación han estado generalmente circunscritas, al menos hasta hace poco tiempo, a experiencias aisladas, discontinuas y de carácter no formal, surgidas desde y desarrolladas por instancias eclesiales católicas, organizaciones no gubernamentales, instituciones culturales y académicas públicas o privadas y, en menor medida, por algunos organismos estatales o paraestatales de atención a la infancia.

Aún cuando hay evidencias de la existencia de prácticas proto-edu-comunicativas desde tiempos tan

Maurice Brunner Seco es coordinador del Centro Guarura, organización no gubernamental venezolana especializada en programas de comunicación comunitaria (guarura@reacciun.ve).

remotos como la década de 1950¹, las experiencias venezolanas más sistemáticas de educación para los medios (en adelante, EPM) datan de la década de 1970 y, sobre todo, de la década de 1980, período este último durante el cual se produjo cierto florecimiento del arte. En los últimos años, tras casi una década de latencia activa y atenta a lo que en este sentido ocurría tanto en la región latinoamericana como en el resto del mundo, en Venezuela asistimos, gracias a un conjunto de factores de los que daremos cuenta en el presente artículo, al resurgimiento del interés y la preocupación colectivos por la EPM.

El principal factor desencadenante de este renovado interés proviene sin duda del hecho que, desde su promulgación en 1998 y su entrada en vigencia en 2000, la EPM figura en el articulado de la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente (en adelante, LOPNA)². En efecto, esta novísima y avanzada Ley, basada en los principios y en la doctrina que subyace a la Convención de los Derechos del Niño adoptada por la ONU, establece en su Artículo 69° que el Estado venezolano debe garantizar a los niños y adolescentes educación dirigida a prepararlos y formarlos para recibir, buscar, utilizar y seleccionar apropiadamente la información adecuada a su desarrollo. Esto se traduce, por una parte, en la necesidad de incorporar la «educación crítica para los medios» a los planes y programas de las áreas curriculares de la educación formal y, por otra, en el propósito de garantizar a todos los niños, jóvenes y sus familias programas educativos de carácter no formal en esta área interdisciplinaria del conocimiento y la práctica socio-educativa.

Se debe hacer notar que el legislador de la LOPNA no consideró a la EPM como la única medida a instrumentar para prevenir y combatir los efectos indeseables o perjudiciales que algunos contenidos mediáticos ocasionan a los niños y adolescentes. De hecho, en los artículos 65° al 80° los progenitores colectivos de esta Ley establecieron o dejaron sugerida una completa serie de principios y de medidas muy concretas en relación con la información, las comunicaciones, el entretenimiento y la expresión, que se orientan a asegurarle a la infancia y la juventud venezolanas un avanzado conjunto de garantías, derechos y medidas de protección ante las influencias negativas de los mensajes que transmiten tanto los tradicionales como los más modernos medios masivos de difusión.

Entre las medidas de política concebibles a partir de lo establecido en la LOPNA se cuentan: a) la promulgación de leyes, normas y reglamentos de obligatorio cumplimiento por parte de la industria cultural,

informativa y comunicativa; b) la formulación, actualización y puesta en práctica de códigos deontológicos de cumplimiento voluntario por parte de los comunicadores sociales; c) la promoción de acuerdos de autorregulación con los dueños de las empresas de información y comunicación; d) el estímulo a la producción y difusión mediática de la más alta calidad, en lo que los medios gestionados por el Estado deben dar el ejemplo; e) el impulso a la participación comunicativa de los niños y adolescentes; f) la potenciación de la organización de los usuarios de los medios como actores sociales de peso y con capacidad de *monitoreo* y cambio; y, finalmente, g) el diseño e instrumentación de un plan nacional de EPM. Como se observa, todo un programa integral de aseguramiento de garantías, derechos y medidas de protección para la infancia y la juventud venezolanas en su relación con la expresión, la información, las comunicaciones y el entretenimiento.

Son muchos y gruesos los retos sociales que en Venezuela debemos enfrentar y superar para dar cumplimiento y poner en vigor los derechos y medidas de protección que la LOPNA consagra en la materia que nos ocupa. Entre ellos se impone superar la incoherencia y la dispersión que caracteriza a la normativa legal vigente en relación con la programación y los contenidos de los medios, la cual se encuentra inventariada en el Artículo 208° de la nueva Ley Orgánica de Telecomunicaciones³. Esta es una tarea social a la que la Asamblea Nacional y el Consejo Nacional de Derechos del Niño y del Adolescente –entre otros organismos públicos, privados y sociales– deben abocarse con urgencia. Mientras ello ocurre, debe promoverse la creación, actualización y puesta en práctica de códigos de ética y conducta en el sector profesional de la información y las comunicaciones, así como la celebración de acuerdos de auto-disciplina con los dueños y gerentes de los medios masivos de difusión.

La incorporación de la EPM a los planes y programas de las áreas curriculares de la educación formal supone un complejo plan aparte que inevitablemente debe ser instrumentado en varias etapas, dada la escasa experiencia previa que en este sentido tenemos en Venezuela. De entrada pensamos que se requiere establecer una sinergia entre todos los actores involucrados en esta misión: el Sistema Nacional de Protección del Niño y del Adolescente debe hacer un esfuerzo de coordinación intra-institucional para involucrar a todos sus órganos en el proceso, mientras que las distintas instancias del sector público concernidas deben celebrar convenios de coordinación y coopera-

ción interinstitucional que aseguren el concurso de todos los enfoques, potencialidades y recursos de que dispone el Estado. Aparte de los acuerdos internos a los que también puedan llegar tanto el sector privado como el sector no gubernamental, pensamos que se impone promover una estrecha alianza entre éstos y el sector público para que en Venezuela la EPM logre un desarrollo armónico, plural y democráticamente participativo. Finalmente, dado el atraso que nuestro país objetivamente arrastra en el tema y el tamaño de la brecha que hemos de superar, se debe hacer un significativo esfuerzo para movilizar y atraer la cooperación bilateral e internacional disponible, especialmente con los países y organismos internacionales que cuentan con experiencia en la incorporación de la EPM a la educación formal.

A lo interno debemos concentrarnos, en primer lugar, en poner los fundamentos para la construcción del edificio. Esto incluye la recensión del conocimiento nacional e internacional disponible y la producción de nuevo conocimiento autóctono en la materia. Para ello se debe fortalecer a las instituciones potencialmente capaces tanto de producir investigación como de formar a la generación de investigadores/docentes que, a su vez, será la llamada a capacitar a los facilitadores, maestros y profesores que aplicarán los programas.

Pensamos también que un fuerte, activo y creativo movimiento social debe ser promovido alrededor de la EPM en por lo menos los siguientes sentidos: a) atraer la atención pública hacia el tema; b) generar y mantener el consenso social acerca de la necesidad de incorporar la EPM a la educación formal; y, c) involucrar y comprometer a nuevos y crecientes autores, actores y agentes sociales en las variadas tareas que supone el desarrollo e implantación de la EPM en todos los ámbitos del quehacer académico y socio-educativo.

En otra fase deberá ejecutarse un programa de estímulo a variadas iniciativas piloto que permita el ensayo y evaluación de los diversos enfoques, metodologías y materiales educativos en curso tanto en Venezuela como en el exterior. Todo ello permitirá avanzar hacia el diseño de un currículo nacional básico en cuyos fundamentos normativos, teorías subyacentes, métodos y didáctica deberá formarse a los facilitadores, maestros y profesores aplicadores, quienes sin du-

da son la pieza clave de todo el plan. Para ello deberán tomarse también medidas de creación y fortalecimiento institucional en las universidades, facultades e institutos de investigación de la educación y las comunicaciones, en los centros de mejoramiento y actualización del magisterio y en las unidades de producción didáctica.

Consideramos que sólo una vez cumplidos los pasos de cada una de estas etapas o fases preliminares estaremos en condiciones de comenzar a aplicar los programas de EPM en los distintos subsistemas del sistema educativo nacional. Nos parece que tanto en esta materia, como en cualquier otra que deba ser incorporada a los planes y programas de las áreas curriculares formales y no formales del sistema, ha de evitarse el apresuramiento y improvisación que sólo acarrearán –como se ha visto en algunas experiencias del pasado– caos y resistencia al cambio y a la innovación entre los sujetos centrales –educadores y edu-

Si logramos sustraer la implantación de la educación en medios de los peligros que la acechan, y conseguimos afianzarla sólidamente en el Estado, la sociedad y las familias de Venezuela, abriremos para nuestros niños y jóvenes una ancha avenida sin retorno por la que podrán transitar libremente el conocimiento crítico y la apropiación creativa tanto de los antiguos como nuevos medios de información, comunicación y entretenimiento.

candos- de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Si bien es cierto que la LOPNA le ha abierto una estelar oportunidad política al desarrollo de la EPM en Venezuela –que todos los interesados en su implantación debemos aprovechar con inteligencia y sagacidad– no lo es menos, en nuestra opinión, que en el horizonte subsisten un conjunto de factores que podrían atentar contra este propósito. En efecto, la coyuntura venezolana se caracteriza por una fuerte pugna ideológica y programática entre el gobierno, por un lado, y, por el otro, las oposiciones políticas, los medios de difusión y las más poderosas organizaciones de la sociedad civil, entre las cuales se cuentan los empresarios organizados, los sindicatos y la Iglesia católica.

El gobierno del presidente Hugo Chávez se queja agriamente de la existencia de un asedio mediático or-

questado que estaría orientado en el mejor de los casos a minar el amplio apoyo popular gracias al cual llegó al poder y en el peor a crear las condiciones para sacarlo del mismo. Los medios, tanto como los distintos factores de la oposición política y de la sociedad civil se quejan, por su parte, de las constantes agresiones verbales y escarnios públicos que reciben del jefe del gobierno y del Estado en sus frecuentes e interminables alocuciones, transmitidas mediante cadenas nacionales de radio y televisión.

Otro ejemplo de la pugnacidad reinante es el debate en curso en torno a la nueva Ley Orgánica de Educación, el cual sido escenario de severos enfrentamientos entre el oficialismo, que dice querer instaurar una educación «crítica», y los variados sectores que se congregan en la Asamblea Nacional de Educación (una ONG), la cual ha venido denunciando la supuesta intención del primero de ideologizar y «partidizar» la enseñanza.

En un contexto como el esbozado no es difícil anticipar que la incorporación de la EPM a educación formal podría correr el riesgo de quedar atrapada, por un lado, entre quienes desde el gobierno puedan sentir la tentación de instrumentalizarla⁴; por ejemplo como mecanismo de defensa ante la real o supuesta agresión mediática, y, por el otro, entre quienes desde las variadas oposiciones puedan rechazarla argumentando peligros supuestos o reales de totalitarismo ideológico.

Si logramos sustraer la implantación de la EPM de éste y otros peligros que la acechan, y conseguimos afianzarla sólidamente en el Estado, la sociedad y las familias de Venezuela, abriremos para nuestros niños

y jóvenes una ancha avenida sin retorno por la que podrán transitar libremente el conocimiento crítico y la apropiación creativa tanto de los antiguos como nuevos medios de información, comunicación y entretenimiento.

Notas

¹ Con la creación –por iniciativa de la pionera crítica de cine Amy Curvoisier– de la primera sala de cine de arte y ensayo, de los primigenios cineclubes y del Círculo de Cronistas Cinematográficos.

² Los interesados pueden encontrar su texto completo en: <http://comunidad.derecho.org/pantin/nino.html>.

³ Esta Ley reguladora del sector de las telecomunicaciones, promulgada el 12 de julio de 2000, a escasos meses de la aprobación y entrada en vigencia de la nueva Constitución de la República, evitó normar la programación y los contenidos mediáticos, manteniendo la vigencia tanto del inconexo archipiélago de decretos, resoluciones y reglamentos específicos vigentes, en algunos casos desde 1959, como de las disposiciones previstas en materia de contenido de transmisiones y comunicaciones cursadas a través de los distintos medios de telecomunicaciones en por lo menos otras cuatro leyes orgánicas y una ley especial. Correspondería ahora a la Asamblea Nacional, mediante un proceso social participativo amplio y plural, redactar y promulgar una moderna ley de regulación de la programación y de los contenidos de las transmisiones y comunicaciones mediáticas que permita superar el caos normativo actual. El texto completo de la LOT se encuentra en: <http://www.conatel.gov.ve/ns/index.htm>.

⁴ Esta tentación se hizo presente en una reciente reunión nacional de «voceros populares» convocada por el partido de gobierno, donde ciertos asistentes llegaron a proponer que los medios de comunicación comunitarios, populares o alternativos debían orientarse a enfrentar a los grandes medios de difusión en defensa del gobierno. Afortunadamente el propio presidente Chávez, quien asistió a la clausura del evento, le salió al paso a esa absurda e inviable intención de algunos de sus seguidores, al señalar que lo que en todo caso esperaba de esos medios era la necesaria crítica que contribuyera a rectificar los errores y omisiones de su administración.

Ricard Huerta
Valencia

«Euromedia Project»: enseñando los «media» en Secundaria

Este trabajo forma parte de una investigación a nivel europeo sobre los usos de los media en la enseñanza secundaria obligatoria. Se propone analizar los criterios con que se introducen los medios de comunicación en las aulas, tanto desde la perspectiva del profesorado, como desde la captación del propio alumnado. Se desprende de las encuestas y también de la observación de las clases que se parte de una falta de formación adecuada del profesorado, así como de pocos medios y escasa dotación. Predominan los usos didácticos basados en aspectos del discurso y en los modelos de texto.

This work belongs to a research at european level on the uses of the media in compulsory secondary education. This work attempts to analyse the criteria whith wich the media are introduced into the classroom not only from the teacher's point of view but also from the students. The information is gathered from questionnaires and also from observation in classroom. Assuming a lack of suitable teacher training and funding as well as not together with a shortage of materials. The type of teaching which predominates is one based on aspects of discourse and model texts.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

*Medios de comunicación, educación secundaria, Euromedia, lengua.
Mass media, secundar education, Euromedia, language.*

En septiembre de 2001 se celebra en Lille (Francia) un stage en el que participan los

investigadores responsables del «Euromedia Project», estudio a nivel europeo cuya finalidad consiste en elaborar un documento de análisis sobre el estado actual de los usos de los medios de comunicación de masas en las aulas de Secundaria, concretamente en el periodo que comprende la enseñanza obligatoria entre los 14 y 16 años. Las aportaciones de los diferentes países han de servir para conocer y contrastar la presencia de los *media* en Secundaria, una realidad en la que están implicados alumnos y profesores, siempre condicionados por los respectivos procesos curriculares, pero sobre todo por su entorno mediático. Aquí

Ricard Huerta es profesor de la Escuela «Ausàs March» de la Universidad de Valencia (Ricard.Huerta@uv.es).

se exponen los resultados del estudio en el ámbito español.

El «Euromedia Project» es un estudio coordinado por el Dr. Andrew Hart, director del «Media Education Centre» de la University of Southampton (Inglaterra). Su experiencia en este tipo de investigaciones viene precedida por una serie de publicaciones centradas preferentemente en el entorno anglosajón. En países como Estados Unidos, el Reino Unido, Canadá o Australia se está verificando una rápida implantación en todo lo referido a la enseñanza de los medios. Esta situación viene acompañada –e impulsada– por una progresiva implantación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, llegando incluso a las aulas de todos los niveles educativos. Dicha situación ha sido verificada por el estudio «Teaching media in English» (Hart y Hicks, 1999), centrado en la enseñanza del inglés.

1. Educación y comunicación

Resulta complejo establecer un criterio adecuado para examinar el modelo que se está utilizando para introducir los medios de comunicación de masas (*media*) en el segundo ciclo de ESO. El contexto en el cual nos movemos es el de la LOGSE, una ley que establece un régimen general para todo el estado español, favoreciendo la adecuación específica de cada comunidad autónoma. Pero no nos referimos tanto al diseño curricular base, sino al particular acento que puede introducir cada profesor respecto al uso del cine, la radio, la televisión, la publicidad o las nuevas tecnologías en el aula con sus alumnos. Y no se trata exclusivamente de explicar la existencia de dichos medios, sino de utilizarlos como planteamiento didáctico en las más diversas oportunidades. En el caso concreto del País Valenciano podemos asegurar que existe interés por los medios en un alto grado, a pesar de los conflictos que genera su utilización en el aula. Hemos detectado una falta generalizada de espacios y material adecuados, además de tratarse de tecnologías con las que buena parte de los docentes no están familiarizados. El profesorado de los diferentes seminarios de lengua a quienes tuvimos la oportunidad de conocer se mostró en general muy dispuesto a utilizar los *media* como recurso, teniendo en cuenta que la condición de lengua materna del valenciano se ve acompañada desde hace unos años de algunos medios de comunicación en los que la lengua catalana se utiliza como vehicular.

A pesar de los cambios radicales que se están produciendo en el mundo de los *media*, originando nuevas prácticas sociales y también una progresiva inte-

racción entre los *media* y la gente joven, la institución escolar no parece muy afectada por esta dinámica en la que se evidencia una conexión tanto tecnológica como de aspectos temáticos o de contenidos. Esta nueva escena facilita el paso de unos medios a otros debido a la sustitución de los sistemas analógicos por los nuevos contextos digitales. Los progresos tecnológicos y su éxito entre el público joven ofrecen la oportunidad de una relación interactiva, capaz de intervenciones creativas, ya que la posibilidad de transformación de las imágenes y los sonidos ha estimulado a los adolescentes en el uso de nuevos productos culturales, bautizados con el genérico «new media». Mucha gente joven no acaba de entender los textos de los medios como entidades completas, de hecho no pueden gozar de una serie de fragmentos a partir de un «proceso paralelo» presente en la mayoría de sucesos simultáneos mediáticos. Las investigaciones tradicionales se centraban en la consideración de las audiencias como objetos pasivos, aunque estudios etnográficos más recientes consideran que las audiencias son sujetos informados que responden activamente a los textos de los medios. Se ha verificado que la gente joven está empezando a desarrollar espontáneamente nuevas formas de instrucción en términos de capacidades narrativas y discursivas. La experiencia de introducir ordenadores en la escuela demuestra que, en última instancia, el hecho de aplicar simplemente las nuevas tecnologías no asegura su plena utilización ni tampoco con una flexibilidad adecuada. Incluso existiendo la intención de poner al día los planes de estudio, el paso hacia la adecuación tecnológica siempre será posterior a la práctica educativa.

Entre los profesionales docentes y de la comunicación se ha establecido un nuevo modelo de contacto que ha favorecido la aparición de asociaciones en los territorios autónomos (Comunicar, Heko, Apuma, Teleduca, Entrelinies, Mitjans, Cometa, etc.). También se han prodigado las publicaciones y los colectivos de investigadores. Con estas nuevas opciones se facilita el intercambio de experiencias e información, introduciendo nuevas estrategias y prácticas en el aula, o potenciando la programación de referencia didáctica en los propios medios.

2. Metodología

El proyecto desarrolla un modelo de aproximación a los diferentes comportamientos tanto del profesorado como del alumnado respecto a los medios. El campo de estudio se centra en un grupo reducido de docentes, representativos de un contexto más amplio. La primera cuestión que nos planteamos es: ¿Qué

hacen los profesores de lengua cuando se trata de enseñar *media* en Secundaria? A partir de aquí se originan otras cuestiones subyacentes: ¿De qué profesores se trata? (su formación, sus intereses, su propia experiencia...), ¿qué piensan y dicen en relación a los medios como disciplina?, ¿qué hacen realmente cuando enseñan *media*? Surge también la duda de si los medios como paradigma están suficientemente representados en el currículum escolar. Algunos docentes a quienes intentamos entrevistar se negaban a participar argumentando que no utilizaban prácticamente los *media* en el aula. De hecho, una de las primeras constataciones de nuestro trabajo fue que la formación en medios de una gran parte de los docentes proviene de su interés personal. También conviene destacar la función de los centros de profesores, espacios que han favorecido la formación permanente y el acercamiento a las tecnologías. Cabe añadir la tímida introducción de recursos tecnológicos (desde monitores, mesas de edición y cámaras hasta ordenadores) en los centros educativos, lo cual dificulta la implicación del profesorado. El papel de las administraciones en este sentido es primordial. Lo cierto es que el material informático está siendo focalizado hacia las materias de matemáticas e informática, por lo cual se ha de incidir en el papel que pueden jugar las nuevas tecnologías en la enseñanza de la lengua y de los medios. En última instancia, se percibe una falta evidente de interacción y diálogo sobre los medios, así como la imposibilidad de implicar al alumnado en la producción de los textos mediáticos.

Estudiamos los métodos utilizados por los profesores en el aula a partir de entrevistas en profundidad, para después realizar una observación sistemática de una clase impartida. Esto permite evidenciar los conocimientos, los propósitos y las prácticas de los profesores así como un análisis comparativo de los diferentes grados de acercamiento a los medios. La observación de los alumnos permite comprobar cómo perciben ellos el tratamiento dado a los *media* por sus profesores, confirmándose una falta evidente de interacción y diálogo sobre los medios, así como una falta de atención hacia la propia experiencia y conocimiento de los medios por parte de los jóvenes. También se detecta la limitación de oportunidades para implicar activamente al alumnado en la producción de textos mediáticos. Conviene recordar que los profesores de lengua en general no han recibido prácticamente formación referente a las tecnologías audiovisuales o informáticas, y que los aspectos centrados en medios (prensa, radio, cine, televisión o Internet) no llegan al 10% del temario. Ante un panorama tan problemático

como el que presenta la enseñanza secundaria en general, aún resulta más sorprendente el interés de los docentes por introducir los *media*.

3. La selección del profesorado

Los docentes consultados son en su mayoría profesores de lengua, procedentes de institutos de Secundaria de Valencia ciudad y de otras poblaciones cercanas (Alaquàs, Xàtiva, Manises, Montcada). También se entrevistaron algunos profesores de otras materias. Para cubrir el más amplio espectro de la realidad educativa de esta etapa se optó por buscar docentes de centros públicos y privados. Se estableció un criterio de equilibrio entre hombres y mujeres, patente en la realidad del conjunto de esta etapa. El hecho de haber elegido la materia de lengua como exponente de la introducción de los medios de comunicación de masas se debe al papel destacado que aporta la lingüística dentro del análisis de mensajes verbales y no verbales. Esta tradición ha favorecido la introducción de los trabajos sobre cine, televisión y publicidad, así como su posterior aplicación didáctica. En el caso valenciano es aún más evidente dicha disposición, ya que los profesores de lengua también imparten una materia denominada «Valenciano: lengua e imagen».

4. Entrevistas realizadas y observación de las clases

El trabajo de campo se realizó en los propios institutos de Secundaria. El factor tecnológico es el que más preocupa al profesorado, por su desconocimiento, lo cual provoca que en ocasiones se eviten las prácticas en el aula. A la escasez de material se añade el inconveniente de ser utilizado por muchas personas, que posiblemente lo han de transportar, repercutiendo en un mayor riesgo de desperfectos. La solución a esto pasa por dedicar aulas específicas para audiovisuales o talleres de ordenadores. Todos los profesores coinciden en señalar el desencanto que se vive entre el colectivo de educadores.

En nuestra observación de la clase comprobamos hasta qué punto se había desarrollado anteriormente los fundamentos de los medios o de lengua, predominando estos últimos. En ocasiones los *media* sólo sirven como intermediarios vistosos para llegar a una conclusión sobre un tema de lengua. Algún profesor reivindica que su materia es realmente la literatura, y sólo imparte medios cuando lo exige el programa. La mayoría del profesorado se preocupa más por la expresión escrita, con lo cual la expresión oral (tan arraigada en los *media*) queda relegada a un segundo término. Una docente reivindica la parte literaria de la

prensa, sobre todo en los textos de autores que escriben en los diarios. En general, los docentes se esfuerzan por explicar los tipos de discurso, así como las marcas que los configuran. Un profesor que ha publicado materiales didácticos ambientados en los «Film Studies» se queja de la imposibilidad de realizar producciones propias con los alumnos, ya que las cámaras y las mesas de edición siempre están estropeadas o bien las roban. Antes realizaba cortos y organizaba a los alumnos en horarios extraescolares, pero ha dejado de hacerlo porque el centro cuenta con medios muy limitados.

Una profesora que utiliza los recortes de prensa para explicar aspectos de lengua es consciente de que sus alumnos sólo leen prensa deportiva (el «Marca»), y considera negativo traer a clase este tipo de periódicos. Prefiere introducir otros modelos a los que no están habituados. Aunque considera los *media* un buen material para dinamizar el aula, no los usa por exigencias del temario y calendario. En caso de trabajar aspectos de la dialectología, un informativo de radio resulta idóneo para contrastar en clase. El bajo nivel de expresión escrita puede subsanarse analizando ejemplos de prensa. Algunos docentes piensan que los comentarios y el análisis de la narración cinematográfica pueden servir para repasar conceptos que no han quedado claros cuando se explica la narración literaria.

Las clases son de 45 minutos, y los grupos oscilan entre los 17 y los 35 alumnos (en un centro privado), siendo la media de 24 estudiantes. En la clase más problemática que pudimos observar había 23 alumnos, la mayoría de ellos repetidores (algunos de más de 16 años), y el nivel de motivación era prácticamente nulo. El centro había optado por ofrecerles una materia supuestamente atractiva titulada «Redacción y diseño de prensa», con un profesor experimentado, el cual nos hablaba de su esfuerzo preparando temas y actividades, incluso reservando al inicio del curso el aula de informática. La pasividad del alumnado resultaba tan pasmosa que ni tan sólo se inmutaban de mi presencia como observador, y el profesor me explicaba que tras 15 años impartiendo clases la situación de este grupo había superado las peores previsiones. Él empezó a interesarse por los medios colaborando en la edición de una revista, pero nunca se ha sentido atraído por los cursos ni la formación reglada en este campo.

Todo el profesorado considera que la clase ha de ser participativa, aunque en la práctica esto no es fácil de llevar a cabo. Una mayoría se ha implicado activamente en actividades extraescolares relacionadas con

los medios (talleres de radio, redacción de revistas, cine club, producción de vídeos), pero normalmente estos periodos no suelen durar más de tres años, bien porque el alumnado deja de interesarse, bien por el esfuerzo suplementario.

5. Los conceptos dominantes

Siguiendo la estructura planteada por C. Bazalgette, y partiendo de los cuestionarios con preguntas orientativas, llegamos a una serie de conceptos dominantes que aparecen de manera preferente en las explicaciones del profesor. Éstos son, por orden de importancia entre el profesorado consultado: los «lenguajes» (el significado del texto), las «categorías» (el tipo de texto), las «representaciones» (cómo se presenta el tema, con qué código), las «audiencias» (quién recibe el mensaje y qué sentido le da), las «tecnologías» (cómo se produce el mensaje, su canal) y las «agencias» (quién es el emisor). Estas preferencias demuestran que el trabajo en clase está centrado en los aspectos de la lengua, relegando a un segundo plano todo lo referido al propio medio. Esta verificación también se da en las observaciones de aula. Hemos podido comprobar que siempre se utiliza un lenguaje asequible para el alumnado, sin excesivos tecnicismos, con una explicación detenida de cada nueva palabra o concepto. Es en el campo de las explicaciones sobre tecnologías donde los profesores se sienten más indefensos. Nos ha sorprendido la poca atención prestada a las agencias, lo cual determina un bajo nivel de implicación para vincular los medios con un cierto espectro social, político y cultural.

Entre los recursos utilizados habitualmente predomina el vídeo, con materiales didácticos ya preparados comercialmente (todavía escasos, por cierto). El aparato suele ser manipulado por el profesor, quien determina los contenidos y el tiempo de visionado, sobre todo fragmentos de cine. Cuando se usa el periódico o los noticiarios radiofónicos se hace todavía más patente la falta de costumbre del alumnado en el uso habitual de estos medios, y pocos docentes están dispuestos a utilizar prensa rosa o deportiva, la más leída por los alumnos. En alguna ocasión se utilizan anuncios, aunque con reservas (por prejuicios comerciales). Se suele partir de un análisis retórico y del género periodístico, con lo cual, el debate posterior suele centrarse en conceptos de lengua. Esta podría ser una causa de la escasa participación de los alumnos. Se parte de una clase magistral para después organizar grupos, que trabajarán sobre aquello marcado por el profesor. No es habitual dejar a los alumnos elegir el tema de trabajo, en parte debido a la pauta marcada

por el libro de texto, y también al horario. Todos coinciden en asegurar que aumenta el interés cuando se utilizan medios en el aula. La complejidad de acumulación de lenguajes (imágenes, palabras, música, textos, sonidos) también supone un handicap a la hora de explicar, sobre todo porque a esta edad los alumnos ya han sido receptores de muchísima información mediática sin haber llegado nunca a descifrarla como código.

6. Hablan los profesores

La mayor parte de los profesores consultados cuentan con un promedio de quince años de experiencia. Todos se quejan del bajo nivel del alumnado en expresión oral y escrita, así como de la deficiente dotación de recursos en los centros. Aunque consideran los medios como una posibilidad de atracción de cara al alumnado, tienen una opinión negativa de los medios de comunicación, a pesar de que en determinados aspectos intentan transmitir una imagen positiva. Algunos exponen la necesidad de dotar a los estudiantes de mecanismos de defensa hacia los medios. Insisten en contrastar una misma noticia a partir de la cobertura dada por parte de los diversos medios, favoreciendo así un análisis crítico. Se tiende a utilizar el mismo esquema de la comunicación verbal para el contexto audiovisual. Son conscientes de que las aulas de informática están diseñadas para matemáticos e informáticos, quienes suelen utilizarlas casi en exclusiva. Algunos han tenido la posibilidad de comprobar el uso más habitual que se hace de los medios para enseñar lengua en Italia o Francia, gracias a los intercambios entre centros europeos de Secundaria. Según uno de los encuestados: «las enseñanzas están demasiado compartimentadas, ya que lo importante no es enseñar una materia concreta, sino educar; y para educar precisamos de los medios».

Ninguno de ellos recibió suficiente capacitación sobre medios en sus estudios universitarios, de hecho la mayoría se han aproximado al tema participando por iniciativa personal en revistas y emisoras, o bien haciendo vídeo. En el supuesto de utilizar la publicidad en el aula, se la trata como un auténtico género, promoviendo un consumo crítico, estableciendo mecanismos de lectura y comprensión.

7. A modo de conclusiones

Si bien todo el profesorado coincide en valorar de manera positiva la introducción de los medios en el aula (tanto por la necesidad que generan como por el buen resultado de motivación entre el alumnado),

también todos se quejan de la poca formación recibida en este campo, así como de la falta de dotación de los centros. Hemos comprobado que empieza a tomar cuerpo el análisis de la prensa, de la televisión y del cine como narración, mientras que la radio o Internet necesitarán más tiempo en su andadura didáctica. La prevención hacia determinados lenguajes mediáticos viene marcada por el desconocimiento de las tecnologías.

Cuando se tratan los medios en el aula domina la presencia de los «lenguajes» (significados) y de las «categorías» (tipos de mensaje), quedando implícitos los conceptos de «representaciones» (códigos) y las «audiencias» (receptor). Ya en última instancia queda el tratamiento de las «tecnologías» (canales) y de las «agencias» (estudio del emisor). Dichas preferencias son representativas de la poca atención que se presta al estudio de aquellos que generan la información, quienes son en realidad los auténticos responsables de la comunicación de masas. También indican el temor a tratar los aspectos de la tecnología, concentrando el interés en los aspectos del discurso y de sus modelos de texto.

Aunque algunos profesores dicen tener una opinión positiva de los medios, en la práctica transmiten al alumnado una necesidad de protección hacia los medios. Hemos investigado la sensibilidad docente hacia los medios a partir de tres paradigmas:

- El inoculatorio (más proteccionista).
- El discriminatorio (los *media* como artes populares).
- El crítico (sistema representacional, más semiótico).

El resultado, tanto por las respuestas de las entrevistas como por nuestra observación personal en el aula, da como resultado que un 40% del profesorado entraría dentro del paradigma discriminatorio, quedando el inoculatorio y el crítico con un 30% respectivamente. Puede que esta situación de equilibrio entre los tres paradigmas sea debida a que el profesorado de lengua catalana que imparte clases en el País Valenciano suele estar vinculado en bastantes ocasiones a experiencias mediáticas de tipo asociacionista, implicándose en su realidad social y cultural. Con todo, se verifica una falta de atención institucional ante la problemática de la enseñanza secundaria obligatoria.

Referencias

- HART, A. y HICKS (1999): *Teaching media in english*. Londres, Routledge.
- PÉREZ TORNERO, J.M. (2000) *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona, Paidós.
- VARIOS (2000): «Escuela y medios», en *Cuadernos de Pedagogía*, 297.



Raquel Casado Muñoz
Burgos

La discapacidad en el cine como recurso didáctico-reflexivo para la formación inicial de maestros

La discapacidad en los medios de comunicación es un tema relevante por distintos motivos: por la influencia que los medios tienen en la configuración de imágenes sociales en la población; por su papel sensibilizador ante los problemas de colectivos desfavorecidos; y como recurso didáctico para formar a los futuros maestros desde un planteamiento reflexivo y crítico. Situados fundamentalmente en esta última perspectiva, describimos una experiencia llevada a cabo con estudiantes de Magisterio de la Universidad de Burgos.

Disabilities concerning mass communications media is an important subject of enquiry for several reasons: because of the influencing role the mass media play in shaping social images; because it raises the awareness of the people to the problems of disadvantaged groups; and as an insightful didactic resource to be used in teacher training for critical-analytical purposes. Mainly with reference to the latter, we aim to show a practical approach carried out with students at the Teacher Training College of the University of Burgos.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Discapacidad, imágenes sociales, formación docente, recursos didácticos.

Disabilities, social images, teacher training, didactic resources, educational practical approach.

El tratamiento de la discapacidad en el cine no es un tema nuevo, aunque sí debiéramos tenerlo muy presente por cuan-

to supone de reflexión acerca del tratamiento que las personas con discapacidad reciben en este poderoso medio social. En general, se ha prestado atención al tema, no sabemos si suficiente, en distintos países. En el nuestro, algunas instituciones se preocupan por la importante influencia de los medios. Esto lo constatan hechos como que el Real Patronato sobre Discapacidad (hasta hace pocas fechas, Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía) venga organizando desde 1986, tanto en España como en países de Iberoamérica, el denominado *Semi-*

Raquel Casado Muñoz es profesora de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Burgos (rcasado@ubu.es).

nario Iberoamericano sobre Discapacidad e Información; o jornadas como las organizadas por el Insero en Madrid en 1991, que bien patente dejan el asunto en los objetivos pretendidos por sus organizadores (Insero, 1992).

En tales Jornadas del Insero (1992: 8) se puso de manifiesto el escaso eco que provoca en la prensa, en general, la problemática de la minusvalía, y ello debido a varios factores, entre los que destacamos, primero, el desconocimiento y la consiguiente insolidaridad de nuestra sociedad actual, que impone ese tipo estándar del esteticismo *guapista*, que llena nuestras pantallas, nuestras ondas y nuestros periódicos de chicos jubilosos de 19 años con la melena al viento y en bicicleta, porque llega la primavera, o como a continuación se afirma que «la mayor dificultad que existe hoy es la de aceptar que la sociedad humana es un complejo y heterogéneo panorama de gordos, flacos, pequeños, altos, negros, blancos, cojos, mancos, ciegos, atletas, enanos, guapos... y que en él estamos todos representados».

Por otra parte, sostiene Igartúa (1999: 151) que en la actualidad los medios están colaborando en la «construcción de una identidad única (exportada desde los Estados Unidos)». Si somos conscientes de la enorme fuerza que tienen los medios en el desarrollo de las imágenes públicas y el modelo predominante de construir identidades sobre convencionalismos, señala el autor citado que «los colectivos más vulnerables de la sociedad (personas con discapacidad, minorías étnicas, personas con escasos recursos económicos, etc.) ven cómo se desarrolla en los medios una identidad que no les tiene en cuenta (es decir una identidad no pactada democráticamente sino construida desde el punto de vista del modelo dominante)». Y sentencia Igartúa (1999: 151) que «quizás más peligroso que no tener identidad es que se construya la identidad de un colectivo sin contar con él (desde fuera)».

Los medios crean y refuerzan estereotipos y su fuerza puede servir también para deshacerlos o para debilitar su efecto configurador de opinión (Vega y Martín, 1999: 115). Ese poder es más evidente ante temas sobre los que la mayoría de la gente tiene un contacto casual o distante, como por ejemplo, las personas con discapacidad, pudiendo así conformar imágenes o conductas sociales estereotipadas o prejuiciosas (Igartúa, 1999: 151).

Coincidiendo con la postura de Vega y Martín (1999), los educadores tenemos aquí una responsabilidad importante, pues no sólo debemos educar para formar personas críticas, sino que nos debemos comprometer con la defensa de los derechos humanos de

todas las personas, independientemente de sus condiciones personales o sociales. Y creemos además que esa responsabilidad aumenta en el caso de los educadores que formamos a otras personas que también van a educar. Es el compromiso de quienes trabajamos en las Facultades de Educación y preparamos a futuros maestros.

Hemos considerado en la experiencia que aquí describimos la discapacidad en el cine como medio didáctico de acercamiento y profundización en el conocimiento de las personas con discapacidad, a la vez que, de forma indirecta, como recurso para el debate y la reflexión sobre el grado de realidad/ficción/malformación con que el tema se afronta en este medio.

Presentamos la síntesis de un trabajo llevado a cabo en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos con alumnos de tercero de distintas especialidades de la Titulación de Maestro, matriculados en las asignaturas «Bases Psicológicas y Pedagógicas de la Educación Especial», durante los cursos 98-99 y 99-00.

Comentamos ahora los resultados de la experiencia, basándonos en la *observación* de los grupos de la especialidad de Maestro de Educación Infantil, correspondientes a los dos cursos académicos mencionados; los *trabajos escritos* que presentaron; las *exposiciones en clase*; y las respuestas que dieron a un *cuestionario de opinión* que cumplimentaron para evaluar esta metodología.

1. Curso 1998-99: una experiencia «de cine»

Cuando preparábamos el comienzo del curso 1998-99, algunos compañeros del Área de Psicología Evolutiva nos propusieron a todos los profesores (de Áreas de Psicología y Didáctica y Organización Escolar) que impartíamos las asignaturas de Bases Psicológicas y Bases Pedagógicas de la Educación Especial de varias especialidades de la Titulación de Maestro (Infantil, Primaria, Lenguas Extranjeras y Musical) diseñar alguna alternativa a los trabajos tradicionales que solemos proponer a los alumnos en esas materias. Concretamente, nos hablaban de la posibilidad de centrar esos trabajos en el visionado de películas significativas que guardaran relación directa con algún tipo de discapacidad, de forma que el trabajo que realizaran los alumnos sirviera para ambas asignaturas (en una se centrarían más en los aspectos psicológicos y en otra más en los pedagógicos, pero siempre sobre la base de la misma película y, por tanto, del mismo tipo de discapacidad).

La idea salió adelante por unanimidad y fuimos dando forma a este proyecto que a todos nos parecía

interesante, aunque sólo fuera por lo innovador del mismo.

Seleccionamos las siguientes películas: *El pequeño salvaje*, de François Truffaut (Francia, 1970); *Hijos de un dios menor*, de Randa Haines (USA, 1986); *El octavo día*, de Philippe Godeau (Francia, 1996); *Mi pie izquierdo*, de Jim Sheridan (Irlanda, 1989); y *Rain man*, de Barry Levinson (USA, 1988).

Propusimos que los miércoles veríamos todos juntos la correspondiente película en el salón de actos de la Facultad.

Los alumnos, organizados en grupos de cinco personas como máximo, trabajarían después sobre una película concreta, aunque tendrían que ver todas; elaborarían un trabajo escrito y lo expondrían en clase a todos sus compañeros.

El guión que orientase tal trabajo sería el que figura en el Anexo. En general, se animaría a los alumnos a que tomaran el guión como una mera referencia abierta a aquellos cambios o añadidos que considerasen oportunos.

Una vez concretados todos estos aspectos, y estando de acuerdo los alumnos, comenzamos con el desarrollo de la experiencia. Cada miércoles por la tarde teníamos sesión de cine, con ese ambiente especial que rodea al hecho de acudir colectivamente a ver una película.

Los grupos presentaron los trabajos a sus respectivas clases en las fechas convenidas y, junto con la tradicional exposición leída, no exenta de cierto generalizado aburrimiento, aparecieron ricas innovaciones que más adelante exponaremos. Después de cada intervención, se realizaba un comentario general de la misma, así como de la propia película objeto del trabajo.

Al finalizar la experiencia, se pasó a los alumnos un sencillo cuestionario para tratar de conocer la opinión que les merecía todo el proceso metodológico que habíamos compartido.

2. Cursos 1999-2000: sesión continua

Viendo los buenos resultados que habíamos obtenido el curso anterior, decidimos repetir la experiencia pero con algunos cambios que trataran de superar pequeñas dificultades detectadas anteriormente. Tal vez el cambio más sustancial fue suprimir el visionado conjunto de las películas, dada la imposibilidad horaria con la que nos encontrábamos ese año para llevar

a cabo tal acto. Los alumnos tendrían que ver las películas por su cuenta y los profesores les apoyaríamos prestándoles aquellas cintas que tuviéramos disponibles y facilitándoles aulas y magnetoscopios en la Facultad para que las vieran en los momentos que ellos pudieran.

Observamos con este cambio –a pesar de romper el encanto de «ir al cine» al que arriba aludíamos–, algunas ventajas como las que siguen:

- Al ver por su cuenta las películas, en vídeos caseros, en la Facultad, etc., los alumnos han podido manipularlas (parando la imagen, repitiendo secuencias, etc.) para retener mejor escenas, frases...
- Supone dotar a la experiencia de una mayor flexibilidad horaria, adaptando cada uno el tiempo disponible para ver las películas según sus posibilidades particulares.
- Mayor responsabilidad de los alumnos para encontrar tanto las películas como tiempo para verlas: algunos hasta pedían aulas en la Facultad para verlas en sábado.

Pero también encontramos aspectos negativos:

- Dificultad para encontrar las películas, cuando las disponibles en la Facultad ya estaban prestadas.

Si somos conscientes de la enorme fuerza que tienen los medios en el desarrollo de las imágenes públicas, los colectivos más vulnerables de la sociedad ven cómo se desarrolla en los medios una identidad que no les tiene en cuenta.

- Imposibilidad de algunos alumnos para verlas (por tener que desplazarse a diario a localidades de la provincia...).

De la observación y registro de las intervenciones de los alumnos (concretamente los de 3º de Educación Infantil) y de los trabajos escritos que presentaron, podemos indicar algunas de sus interesantes aportaciones:

- a) Antes de escribir y hablar:
 - Varios grupos visitaron centros de atención y formación de personas afectadas de distintos tipos de discapacidad de Burgos y su provincia: Aspanias (discapacidad mental), El Alba (autismo), Aransbur (deficiencia auditiva), Apace (parálisis cerebral), etc. y tomaron buena nota de cuanto allí vieron y les contaron.

- Han consultado a compañeros de Educación Especial. Éstos les facilitaron libros, apuntes, etc.

b) En el trabajo escrito.

- Ampliación del trabajo, investigando en otras fuentes. El guión que les aportamos servía de ayuda pero puede quedarse pobre. Así parecen entenderlo dos alumnos que trabajaron sobre *El octavo día* cuando dicen: «A pesar de la calidad de la película, ningún film nos parece lo suficientemente rico para realizar un trabajo profundo sobre una discapacidad. Por lo tanto hemos optado por elaborar nuestro propio guión que pasamos a desarrollar».

- En consonancia con lo anterior, casi todos los grupos consultaron bibliografía sobre la discapacidad concreta que les tocaba trabajar, acudiendo a la biblioteca de la facultad, la biblioteca central de la Universidad, bibliotecas públicas, despachos de profesores...

- Igualmente, indagaron en Internet y aportaron en sus trabajos direcciones interesantes tanto de nuestro país como del extranjero.

c) En la exposición en clase:

- Un grupo comenzó su intervención indicando el título de su película en lengua de signos. Naturalmente, iban a hablar de personas con deficiencia auditiva.

- Algunos grabaron programas de televisión relativos al síndrome de Down, el autismo, etc., o bien recogieron noticias de distintos medios de comunicación y nos lo mostraron o leyeron.

- La encuesta también ha tenido cabida. Cuatro alumnas –magnetófono en mano– preguntaron a buena parte de los profesores de la sección de Educación de la Facultad su opinión acerca de si es conveniente que los maestros conozcan la lengua de signos (trabajaban sobre *Hijos de un dios menor* o, incluso, cómo verían que en la Facultad se ofertase su aprendizaje como asignatura optativa. Otros, un poco más atrevidos, salieron a la calle. Esta vez con cámara de vídeo, y en pleno centro de Burgos, se pusieron a preguntar a los gentiles transeúntes si sabían qué era el autismo (son los que tenían a *Rain man* entre manos) y que si habían visto esa película. Con ambas encuestas, pudimos sonreír y reír, respectivamente, en clase, como es habitual en estos casos.

- Invitaron a venir a clase a una persona con discapacidad auditiva plenamente integrada en el mercado laboral ordinario y, en otra ocasión, a un profesor que trabaja en un centro dedicado a la educación de personas con autismo. En ambos casos, sus aportaciones fueron de enorme interés para todos los alumnos.

- Se utilizaron grandes paneles en clase, con elementos móviles que ponían o quitaban los autores en función de las explicaciones que iban dando.

ANEXO: GUIÓN PARA LA REALIZACIÓN DE LOS TRABAJOS PRÁCTICOS

Ficha técnica:

- Título.
- Director.
- Actores principales.
- Año y país de producción.
- Distribuidora o institución.
- Duración.
- Tipo de film: divulgación, investigación, aventuras, etc.

Análisis del contenido:

- Argumento sintetizado.
- Descripción de los personajes fundamentales.
- Relaciones que se dan entre ellos.
- Sentimientos que muestran dichos personajes.
- Situaciones que van apareciendo y respuestas de los personajes a las mismas.

Aspectos psicológicos: tipo de discapacidad y grado:

- Descripción de conductas (síntomatología).
- Existencia o no de diagnósticos profesionales y análisis de los mismos.
- Posibles causas del déficit.
- Dificultades asociadas a la discapacidad: físicas, cognitivas, de comunicación, sociales y de autonomía.

Análisis de ambiente:

- Familiar.
- Social.
- Laboral.

Análisis de los tratamientos psicológicos:

- Tratamientos utilizados.
- Grado de eficacia y posibles explicaciones.
- Propuesta de tratamientos alternativos.

Aspectos pedagógicos:

- Momento histórico en el que se desarrolla la película.
- Concepción de la educación especial y de las personas con discapacidades en ese momento.
- Cómo se desarrolla la atención educativa a la persona discapacitada que aparece en la película.
- En el ámbito familiar: características de esta atención. Papel de los padres, de los hermanos, etc.
- En el ámbito escolar: características. Programas educativos que se muestran. Describelos diferenciando si son programas estructurados o no.
- Otras medidas de apoyo que aparecen en la película.
- Cómo se desarrolla la vida de la persona discapacitada. En un ambiente normalizado o no (argumentar aportando datos de la propia película).
- Problemas que van apareciendo a lo largo de la vida del personaje y respuestas que se van dando.
- La evolución de esta persona refleja progreso o no.

Opinión personal:

- ¿Qué es lo que más os ha gustado/disgustado o sorprendido de esta película?
- ¿Te parece realista o no?, ¿por qué?
- Otras aportaciones del grupo.

- Dramatizaciones con marionetas o simulando un programa de televisión en el que un presentador entrevista a los protagonistas de *El pequeño salvaje*.

Otro tema que merece también la pena resaltar es que la participación en el debate de toda la clase mejoró mucho el segundo año respecto del anterior con estos grupos de Educación Infantil. La profesora apenas tenía que animar a que hicieran preguntas o comentarios a los compañeros ya que solían aparecer de forma prácticamente espontánea. Si en algo se hizo especial hincapié fue en que no tuvieran ningún reparo en preguntar a los compañeros o ser preguntados por éstos, pues en ningún caso se pretendía ruborizar a nadie por su ignorancia –lo que no supieran unos, lo sabrían otros, y si no lo sabíamos nadie, trataríamos de averiguar su respuesta en otro sitio– ni, por supuesto, que esto afectara a la nota que se les fuera a poner.

3. La opinión de los alumnos

De las opiniones aportadas por los alumnos, a través del cuestionario citado, concluimos que otorgan una valoración muy positiva a esta metodología:

El 57% de los encuestados estima entre «bastante» y «mucho» el ítem relativo a si la metodología es amena. La presentación atractiva de los contenidos, también merece un aprobado alto: el 62% de los alumnos se sitúa entre el «bastante» y «mucho».

Pensamos que esta valoración positiva del método deberá estar en relación con los contenidos o información presentados con la misma. En este aspecto debemos destacar la correlación positiva (Correlación de Pearson, significatividad 99%, bilateral) en los ítems:

- ¿Te ha aportado información sobre la discapacidad que no conocías?
- Valora la información que te han aportado las películas sobre la discapacidad.

Por ello podemos pensar que si ambos ítems correlacionan, dado que plantean cuestiones similares, los alumnos mantienen la coherencia sobre su opinión respecto a la información que les aportan las películas. Si a esto añadimos que la valoración es altamente positiva, podríamos inferir que esa información es, según los alumnos, adecuada.

Por otro lado, el orden de preferencia de las películas propuestas es para ellos: 1) *Rain man*, 2) *Mi pie izquierdo*, 3) *Hijos de un dios menor*, 4) *El octavo día* y 5) *El pequeño salvaje*. Además de esa valoración de las películas que se vieron durante el desarrollo de la asignatura, presentaron un número significativo de nuevos títulos: *Forrest Gump*, *Nell*, *Testigo en silencio*, *¿Quién ama a Gilvert Grape?*, *Esencia de mujer*, *Philadelphia*, *El pequeño Tate*; etc.

En síntesis, debemos señalar que, mayoritariamente, tanto los alumnos participantes en un curso como los del siguiente, mantienen la opinión de que no cambiarían este método por otro.

4. Conclusiones y propuestas de mejora

Como hemos visto, este tipo de trabajo ha sido bastante satisfactorio, tanto en opinión de los propios alumnos protagonistas, como por los profesores. Creemos que debe ser contemplada como una metodología con grandes potencialidades para el descubrimiento de los distintos tipos de discapacidad por parte de los maestros en formación.

Pensamos que ha contribuido a conseguir los objetivos de las asignaturas mencionadas como son el tratar de favorecer la creación de actitudes positivas hacia las personas con discapacidad a través del conocimiento y análisis del tratamiento que éstas reciben en el cine.

Para próximos cursos, tal vez debiéramos revisar las películas y añadir o quitar algunas, teniendo en cuenta también la opinión de los alumnos. No obstante, el repertorio disponible es amplio, como bien ponen de manifiesto Benito (1987) y Norden (1998).

Igualmente podríamos ampliar el abanico a más medios de comunicación social (prensa, radio, televisión –incluida la publicidad–) y analizar también qué imagen dan de las personas con discapacidad. Aquí nos podrían servir de criterio evaluador las «pautas éticas y de estilo para la comunicación social relativa a la discapacidad» que propone Casado (1998).

En fin, hemos unido cine y educación, en un año que nos ha regalado a todos, y particularmente a los educadores, dos preciosas historias: *Hoy empieza todo* y *La lengua de las mariposas*. La primera, donde se remarca la fuerza de un educador comprometido con la miseria de su entorno, que cree en su gente y lucha desde su centro educativo contra la adversidad y por la justicia social. La segunda, una tierna y sugerente cinta de un maestro republicano íntegro; película que para nosotros, como para Caivano (2000), supone una excepción a la torpeza argumental de la escuela en el cine español: «Para el cine español, la escuela ha sido el escenario de un pobre registro de estereotipos. El autoritarismo disciplinario y áspero del maestro, la femineidad boba y agraria de la maestra con gafas o las tontas cuitas escolares de algún imposible niño cantor» (Caivano, 2000: 44).

Y cine y discapacidad. *Nacional 7* nos ha demostrado recientemente que con pocos medios se puede ser muy valiente y afrontar con mucha dignidad un tema que tantos prejuicios y polémicas suscita: la se-

xualidad de las personas con discapacidad. ¡Bien por los valientes!

Referencias

BENITO, J. DE (1987): *Entre el terror y la soledad. Minusválidos en el cine*. Madrid, Popular.

CAIVANO, F. (2000): «Una lección de pedagogía», *El País* 22 de mayo; 44.

CASADO, D. (1998): *Pautas éticas y de estilo para la comunicación social relativa a la discapacidad*. Madrid, Real Patronato de Prevención y de Atención a las Personas con Minusvalía.

IGARTÚA, J.J. (1999): «El rol de los medios de comunicación en los procesos de integración de las personas con discapacidad», en REAL PATRONATO DE PREVENCIÓN Y DE ATENCIÓN A PERSONAS CON MINUSVALÍA: *Discapacidad y Comunicación Social*. Serie Documentos 14/96. Madrid, Autor; 151-172.

INSERSO (1992): *Jornadas de Minusvalía y medios de comunicación*. Madrid, Autor.

NORDEN, M.F. (1998): *El cine del aislamiento. El discapacitado en la historia del cine*. Madrid, Escuela Libre.

VEGA, A. y MARTÍN, R. (1999): «Los medios de comunicación ante la discapacidad: más allá de los estereotipos», en *Comunicar*, 12; 111-116.



Federico Luis Clauss Klamp
Sevilla

¡Fuego, la destrucción del medio ambiente!

Medios de comunicación y prevención de incendios forestales

Pretender educar en la prevención de los incendios forestales, mediante el uso de Internet es el objeto de esta propuesta. Consta de tres etapas; en la primera se han elaborado y difundido tres encuestas acerca de la problemática ecológica y social de los incendios, el valor de los bosques como recurso forestal y los problemas que se les plantean a los guardas forestales. Los destinatarios han sido diversas ONG, revistas de ecología y varios guardas rurales, contactándose con Institutos de las zonas afectadas.

This educational project aims to educate in the prevention of forest fires by means of the Internet. It consists of three different stages. In the first stage, three surveys have been drawn up. One on the ecological/social problems of forest fires; a second one on forests as natural resources and a third one on the problems gamekeepers have to face. These three surveys have been sent out to several ONG, ecology journals and a number of gamekeepers. In the second stage, we have contacted some Secondary Schools in towns and cities which are in areas that have already been or are in danger of being damaged by forest fires.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

*Prevención, incendios forestales, recursos naturales, Internet.
Prevention, forest fires, natural resources, Internet.*

1. Las nuevas posibilidades de Internet en educación

Los cambios que están sucediendo en nuestra sociedad se basan en la telemática, es decir, en el uso conjunto de las telecomunicaciones y la informática. Entre las diversas aplicaciones de la telemática se encuentra Internet, de gran impacto social y económico. Hoy en día el problema no radica en poseer la información, sino en encontrarla y una vez hallada seleccionarla y utilizarla de forma adecuada. Para sobrevivir en esta sociedad informativa, que no formativa, se impone un plan de acción que consta de los siguientes puntos: 1) Buscar

Federico Luis Clauss Klamp es profesor en el
Instituto de Secundaria de Constantina (Sevilla)
(heiko@ozu.es).

la información, de forma crítica y selectiva; 2) Leer siempre intentando comprender; 3) Escribir argumentando tu razonamiento; 4) Automatizar lo rutinario; 5) Analizar los problemas, con rigor y conciencia; 6) Escuchar con atención; 7) Hablar con claridad e intención de convencimiento; 8) Crear empatía con tu entorno; 9) Cooperar en desarrollar tareas comunes y 10) Fijarse metas razonables, intentando superarte día a día.

Nuestros alumnos hablan frecuentemente de navegar por Internet, o por la Red, pero se preguntan de vez en cuando, ¿cuántas veces han naufragado? La mayor parte de las veces actúan por ensayo y error; no tienen un plan previo; no conocen los recursos de los que disponen y cuáles pueden resultar los más adecuados; qué palabras claves deben teclear en un buscador; por ejemplo: o cuáles sitios/direcciones son los más fiables. Es preciso que desarrollen competencias de búsqueda de información, delimitando aquello que buscan y que no seleccionen el primer documento que encuentren por el simple hecho de no complicarse la vida. Para que la búsqueda de información resulte positiva, es preciso tomar una serie de decisiones relevantes: a) ¿Cuál es el propósito de nuestra búsqueda?, ¿para qué necesito la información? ; b) ¿De cuánto tiempo dispongo para buscar?, ¿qué extensión debe tener lo que busco?, ¿qué grado de profundidad?, ¿qué contenido deberá tener la información?; c) ¿Cómo sabré que estoy buscando en la dirección adecuada? (Indicadores); d) ¿Cómo sabré que lo que he hallado es lo que buscaba?; e) ¿Selecciono y registro la información? En el trabajo desarrollado hemos intentado seguir esta planificación cuando tratábamos de buscar información sobre los últimos incendios forestales ocurridos en España (verano del 2000). También hemos aplicado esta metodología cuando intentábamos conocer las direcciones de los Institutos de Formación Profesional y/o Bachillerato, o cuando quisimos pedir la colaboración de conservadores/ambientalistas, o de ciertas ONG, etc.

El correo electrónico es uno de los servicios de Internet que primero se desarrollaron y seguramente uno de los más utilizados. Su función es la de enviar y recibir mensajes de texto, aunque también se pueden adjuntar otros ficheros (gráficos, programas, etc.). El trabajo que presentamos ha empleado como herramienta básica el correo electrónico (e-mail), a través de una dirección de correo electrónico, mediante la cual enviábamos y recibíamos los mensajes. En el correo gratuito del portal www.ozu.es escribíamos nuestros mensajes: carta de presentación del trabajo y encuestas y los distribuíamos por la Red con diferen-

tes destinos (ONG, revistas de ecología, conservadores-ambientalistas e institutos de enseñanza). Además de las respuestas a las encuestas, también hemos recibido ficheros adjuntos.

Otra actividad educativa desarrollada en Internet ha sido la «comunicación interpersonal». Mediante ella la clase adquiere una nueva dimensión, elimina las distancias y despierta la motivación en los alumnos. A través de ella los alumnos de un grupo se pueden comunicar con distintas personas, de distinta procedencia y que desempeñan actividades diversas. Esta actividad la hemos realizado mediante el correo electrónico, y eran los mismos alumnos los que redactaban cartas de presentación del trabajo en el procesador de textos (correo gratuito), mandaban y recibían los e-mails.

La «recogida de información» (otra aplicación educativa de Internet) nos ha permitido recabar información inédita, interrogando directamente a otros internautas. Ejemplos de estas tareas han sido las encuestas por correo electrónico (E1, E2 y E3).

Las tres aplicaciones anteriores tenían su fundamento en la dimensión comunicativa de Internet. Otra de sus facetas más conocidas es su capacidad de depósito de documentos digitales («búsqueda de información y acceso a recursos»), que pone a disposición de los internautas una gran cantidad de documentos en formato digital (textos, imágenes, programas de ordenador, etc.), a través de la web. De esta forma hemos manejado frecuentemente el buscador www.google.com lo que nos ha permitido conocer las páginas web de diversas ONG. Para elaborar esta introducción nos hemos basado en el libro *Tecnologías de la información en la educación*, editado por Anaya, y en una serie de artículos «Decálogo para el futuro», publicados en *Cuadernos de Pedagogía*.

2. Desarrollo de la experiencia: tareas de alumnos y alumnas

El trabajo pedagógico que hemos desarrollado ha tratado de conocer el impacto ambiental que ocasionan los incendios forestales, mediante el manejo de Internet. Una primera etapa consistió en la elaboración y posterior difusión, por los alumnos de quinto de Formación Profesional (rama Administrativo y Comercial) del IES de Constantina (Sevilla), de una carta de presentación del trabajo didáctico y de tres encuestas (Anexo 1), acerca de la problemática planteada por los incendios forestales, que tuvieron lugar en España durante el último verano (año 2000).

Los destinatarios de dos de las encuestas han sido ONG (Adena, Greenpeace, etc.) y diversas revistas

de ecología. Puesto que los padres de dos alumnos son capataces forestales en localidades próximas, pensamos que dos compañeros suyos respondieran una tercera encuesta desde la perspectiva de un guarda forestal. Por otra parte hemos contactado con una asociación de capataces forestales de Asturias (Agrupa) y con servicios de protección civil-bomberos.

Una segunda etapa del trabajo ha consistido en el envío de la carta de presentación y las Encuestas (modelos 1º y 2º) a Institutos de FP/Bachillerato-ESO de las zonas afectadas por estos incendios. Para ello previamente realizamos una búsqueda en Internet de dichos Institutos, a través de la página web del Ministerio de Educación y Ciencia (www.mec.es), lo cual nos ha permitido obtener su dirección completa y su teléfono de contacto en algunos casos. De esta forma hemos contactado mediante correo ordinario con Institutos de Cataluña, Galicia, Navarra, La Rioja, Valencia, Canarias, Andalucía, Murcia, Aragón, Castilla y León. Posteriormente solicitamos a los Jefes de Departamento de Ciencias Naturales de dichos Institutos que respondieran una de las encuestas, mientras que la segunda debía trabajarla con sus grupos de alumnos el resto de profesores del Departamento. Debíamos contar con sus respuestas para los meses de abril y mayo.

Una tercera etapa ha tratado de ponernos en contacto con conservadores y ambientalistas, sobre todo. Finalmente, también hemos contactado con las federaciones provinciales de Ecologistas en Acción, de toda España. Tanto para conservadores-ambientalistas, como para las federaciones de esta ONG, esperaríamos su contestación a las encuestas a lo largo del mes de mayo.

Sería interesante para un futuro, en este tipo de trabajos, el aprendizaje del manejo por los alumnos del programa de correo electrónico (Outlook Express, por ejemplo), con la colaboración del profesorado de Informática del centro.

3. Resultados obtenidos

En un principio hemos constatado que los resultados obtenidos no son los que esperábamos ante la gran cantidad de información movilizada. Pueden existir diversas causas.

De todas las ONG a las que solicitábamos respuesta a las encuestas, únicamente contestaron Greenpeace, Adena, Amigos de la Tierra y Erva-Ecologistas

en Acción de Galicia. Entre las posibles razones podemos citar la falta de infraestructura con relación a estos temas medioambientales, por parte de ONG como Ecologistas en Acción o Geólogos del Mundo.

Por otra parte, después de haber mandado e-mails y faxes, a diversas revistas, y a conservadores-ambientalistas, únicamente recibimos contestación de «Naturaleza», que nos suscribió a su boletín de noticias medioambientales y de Roberto Naveiras (Agrupa). Podemos pensar que ante la variedad de temas a tratar tanto por parte de estas publicaciones ecológicas/ecologistas, los incendios forestales no entraban dentro de su agenda, o que sus direcciones de e-mails no eran las correctas. En relación a los conservadores/ambientalistas, no logramos encontrar en la Red sus e-mails particulares, lo que puede explicar su no contestación a las encuestas.

Donde sí hemos obtenido resultados positivos ha sido con el contacto de los capataces forestales de la zona, que nos han resuelto la encuesta 3ª, en el tiempo previsto.

Nuestros alumnos hablan frecuentemente de navegar por Internet, o por la Red, pero se preguntan de vez en cuando, ¿cuántas veces han naufragado? La mayor parte de las veces actúan por ensayo y error; no tienen un plan previo; no conocen los recursos de los que disponen...

Asimismo, contactamos con unos 50 centros de enseñanza (Institutos de Educación Secundaria) y hemos recibido contestación de cinco: Instituto de Formación Agroambiental «Montearagón» (Huesca); Instituto «Lauro Olmo» (O Barco de Orense); Instituto «Cap Norfeu» (Rosas de Gerona); Instituto «Cañada de las Fuentes» (Quesada de Jaén) y el Instituto «Salduba» (San Pedro de Alcántara de Málaga).

Del primero de los Institutos, IES «Montearagón» (Huesca), nos respondieron la encuesta 2ª ocho alumnos de 1º de la asignatura «Conservación de masas forestales». Del IES Lauro Olmo (O Barco) respondieron la encuesta 1ª una profesora de Geografía e Historia, una profesora de Biología y Geología, una profesora de Física y Química, una maestra y dos profesores más. Un grupo de tres alumnos de 1º de la asignatura «Productos y Servicios Financieros» respondieron la encuesta 2ª; asimismo, tres grupos de 3/4 alumnos de Ciencias Naturales de 5º FP y 1º de Bachi-

llerato de Biología respondieron la encuesta 2ª. Del IES «Cap Norfeu» (Rosas) respondieron la encuesta 1ª el jefe del Departamento de Ciencias Naturales y un profesor de la asignatura de Tecnología; y la encuesta 2ª dieciséis alumnos de 1º de Bachillerato de Biología. Del IES «Cañada de las Fuentes» (Quesada) respondieron a la 1ª encuesta el jefe del Departamento, una profesora de Matemáticas, dos profesores y dos tutores. La encuesta 2ª fue contestada por catorce alumnos de 1º A distribuidos en grupos; cuatro alumnos de 1ºB; 6 alumnos de 2ºB; cinco alumnos de 2ºC; diez alumnos de 2ºD. De 3º ESO respondieron seis alumnos en 3ºA y de 3ºB veintiuno. De 4º ESO (grupos C y D) en la asignatura de Biología respondieron una decena de alumnos. Finalmente, dieciséis alumnos de 1º de Bachillerato de Biología y Geología respondieron dichas encuestas. Para terminar del IES «Salduba» (San Pedro de Alcántara) contestaron once alumnos de 1º de Bachillerato A y nueve alumnos de 2º de Bachillerato de la asignatura «Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente».

Las principales dificultades que han encontrado los alumnos para realizar este trabajo han sido:

- Falta de ordenadores, ya que trabajábamos con un solo ordenador en la secretaría del centro.
- Dificultades para manejar correctamente el correo electrónico.
- Escasa información sobre incendios forestales en la biblioteca del centro.
- Escaso número de horas a la semana para dedicarlos a las tareas y confección de dicho trabajo.

Una reflexión final que podemos hacer de los resultados obtenidos consiste en afirmar que en este tipo de trabajos siempre se moviliza una ingente cantidad de información («se envía mucha más información de la que luego se recibe»), y que el volumen/cantidad de respuestas depende del grado de concienciación medioambiental sobre el tema planteado, por lo que a veces es más reconfortante, con vistas a nuevos trabajos, fijarse en la calidad de las respuestas, más que en la cantidad de las mismas.

4. Propuesta de una unidad didáctica: «Internet ayuda a educar sobre la prevención de incendios»

La realización de este trabajo nos permitió elaborar una propuesta de unidad didáctica de fácil aplicación en los centros educativos, dirigida a alumnos de Formación Profesional, aunque también puede ser extrapolable al Bachillerato y/o a los últimos niveles de Secundaria (4º Curso).

Con relación a los *objetivos* indicar que mediante este tipo de trabajos se consiguió que los alumnos tra-

bajaran en el aula con una dinámica distinta a la que empleaban en las clases ordinarias, que aprendieran a manejar información procedente de distintas fuentes (vídeos, periódicos, ordenador), se familiarizaran con el manejo de nuevas tecnologías de la información (Internet, correo electrónico), se comunicaran con estudiantes de Institutos de otras comunidades, a través de encuestas. Igualmente se fomentó la participación del alumnado a través del trabajo en grupo, se sensibilizaron ante un problema medioambiental al ponerse en contacto con ONG, revistas de ecología, buscando la participación de personalidades relevantes en este campo en España, etc. Finalmente se pretendió conseguir la concienciación de alumnos en la problemática ecológica y social que plantean los incendios forestales. Una meta posible en trabajos futuros sería la colaboración interdisciplinar con el profesorado de otras asignaturas (por ejemplo: Informática, Prácticas de Administrativo, Inglés, etc.) en el mismo centro educativo.

4.1. Orientaciones metodológicas

Para la realización del presente trabajo hemos optado por varios modelos didácticos: el artesano- humanista, según el cual el aprendizaje de los alumnos se basa en que éstos aprenden lo que les interesa, lo que consideran útil, en nuestro caso sobre los incendios forestales españoles del verano del 2000 en España. La motivación de los alumnos comienza por buscar un proyecto interesante o un fenómeno llamativo y cercano que provoque preguntas en ellos. A partir de ahí seleccionan las actividades, dando mucha importancia a lo que ocurre en el aula. Para interactuar con los alumnos se dispone de varias actividades alternativas. En el segundo modelo, por descubrimiento, los alumnos aprenden lo que descubren por sí mismos. Se selecciona un proyecto de investigación que les sea asequible; por ejemplo: los últimos incendios forestales españoles. Su principal motivación consiste en el placer por descubrir. En el tercero, constructivista, el punto de partida es lo que los alumnos ya saben. Sus ideas previas sobre, por ejemplo, las causas de los incendios, se ponen en cuestión y las van reelaborando con nuevas informaciones. El trabajo práctico-teórico avanza conjuntamente, bajo la guía del profesor.

Los diversos *contenidos* que pueden ser tratados se refieren a los bosques como recursos forestales, sus efectos sobre las comunidades rurales y/o urbanas, su función como reguladores de la hidrología, su papel en el aumento de la biodiversidad y su uso social y recreativo. Otro bloque de contenidos que pueden tra-

tarse se refiere a los últimos incendios que tuvieron lugar en España durante el verano del 2000, incidiendo sobre sus causas (descuido humano, incendios provocados, etc.), efectos del fuego, erosión del suelo-desertización, abaratamiento de la madera, participación de las comunidades rurales, repoblaciones forestales, restauración de ecosistemas degradados y Educación Ambiental. Un tercer bloque de contenidos intentaría profundizar en el manejo de un programa de correo electrónico (cuentas de correo, emisión y recepción de mensajes, archivos adjuntos y organización del correo: carpetas, clasificación de los mensajes, eliminación de los mismos o libreta de direcciones).

Dentro de las posibles *actividades* hemos seguido una clasificación de las mismas, según su finalidad. Esta diferencia entre *de iniciación, desarrollo, acabado, evaluación, refuerzo y profundización*. Igualmente en función de la dinámica de trabajo, optamos por distinguir *gran grupo y pequeños grupos*. En lo que han sido *actividades de iniciación* que sitúan al alumno en el problema, y dan una visión espontánea de lo que él piensa, podemos incluir el trabajo con los vídeos («Mira por tus bosques» y «Actividades económicas andaluzas: bosques») y el análisis de los artículos/noticias periodísticas (lectura comprensiva, elaboración de un resumen, confección de un glosario y búsqueda del significado de los términos desconocidos). En lo que han sido *actividades de desarrollo*, según las cuales los alumnos se forman una imagen del problema, podemos citar el diseño de la carta de presentación y de las encuestas (1, 2 y 3), su escritura (procesador de textos) y envío por correo electrónico (e-mail). También la búsqueda en la red de los e-mails de ONG, revistas de ecología, y de conservadores/ambientalistas, así como de las direcciones de los Institutos, se enmarcarían en este tipo de actividades. En lo que han sido *actividades de acabado*, en las que el alumno construye una nueva imagen del problema, citar que fueron los propios alumnos, con la colaboración del profesor de la asignatura, los que elaboraron un informe del trabajo desarrollado, con vistas a, si era posible, enviarlo a alguna revista o convocatoria de algún premio/proyecto de innovación educativa. Con relación a las *actividades de evaluación* hemos considerado entre otros indicadores, la observación directa del trabajo en clase: originalidad e interés de las preguntas seleccionadas para las encuestas y la colaboración en los grupos durante el análisis de las noticias, la búsqueda en Internet o el envío de la carta de presentación y de las encuestas. Dentro de *las actividades de refuerzo*, incluimos la familiarización de algunos alumnos, los más lentos, con un vocabulario medioambiental, rela-

tivo a la problemática de los incendios forestales y en las *actividades de profundización*, les sugerí a determinados alumnos (con mayor facilidad de aprendizaje), con Internet en casa, que buscasen información sobre incendios en la Asociación de Forestales de España. Como *actividades de gran grupo* hemos realizado la proyección inicial de vídeos motivadores y la puesta en común final sobre la dinámica de trabajo y los resultados obtenidos (comentarios y debate). Como *actividades en pequeños grupos*, mencionar el trabajo con los artículos de prensa y el manejo del ordenador (Internet y e-mail), entre otras.

Entre los diversos *recursos* de los que hemos dispuesto para desarrollar este trabajo podemos citar el ordenador de la secretaría del centro, dotado con Internet. Correo electrónico gratuito www.ozu.es, con dirección de e-mail: heiko@ozu.es; la página web del MEC: www.mec.es con su directorio de centros educativos; el buscador: www.google.com. Además hemos utilizado noticias/artículos de prensa, diario *El País*, verano del 2000, una bibliografía específica (ver documentos y bibliografía consultada), atlas geográficos y mapas de carreteras (biblioteca del Centro). Finalmente hemos contado con los vídeos: «Mira por tus bosques» y «Actividades económicas andaluzas: ganadería, pesca y bosques», «Geografía de Andalucía», el primero de ellos de cesión particular y el segundo cedido en préstamo por la Biblioteca Municipal de Coria del Río (Sevilla).

En cuanto a la *temporalización*, para desarrollar el presente trabajo hemos utilizado las horas de que disponíamos en el horario semanal para la asignatura de Organización del Trabajo en la Empresa y Recursos Naturales, en concreto tres horas por semana. Comenzamos a plantear este trabajo a comienzos del segundo trimestre, pasadas las vacaciones de Navidad. Establecimos una secuenciación de horas como sigue. Durante la primera semana (tres horas), proyectamos vídeos sobre el tema planteado («Mira por tus bosques» y «Actividades económicas andaluzas: ganadería, pesca y bosques»). A continuación, en la segunda semana, la primera hora la empleamos en analizar la información disponible (prensa y documentación bibliográfica) y en localizar geográficamente las localidades afectadas por los incendios, con la ayuda de atlas geográficos y mapas de carreteras. Durante la segunda hora confeccionábamos las preguntas de las encuestas, sobre la base del material bibliográfico, que seleccionábamos posteriormente, y buscábamos en la Red la dirección y el código postal de centros educativos, próximos a localidades donde ocurrieron incendios. Es durante la tercera hora cuando enviábamos los e-mails,

redactábamos las direcciones en las cartas-sobres y mandábamos los faxes. El envío de los e-mails lo realizábamos por grupos, ya que únicamente disponíamos de un solo ordenador en la secretaría del centro.

Con relación a la *evaluación* y a los *criterios de evaluación* hemos optado por el enfoque de una evaluación formativa, en la que la información recogida se utiliza para cambiar aquello que no marcha bien. Evaluamos desde la perspectiva de la unidad y desde el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para evaluar la Unidad optamos por un registro diario, con una serie de indicadores o instrumentos:

Objetivos (metas) de cada sesión:

- ¿Han sido alcanzados?
- ¿Qué han aprendido nuestros alumnos?

Problemas:

- ¿Ha surgido algún imprevisto?
- ¿Cómo se ha solventado?

Materiales o recursos:

- ¿Fueron los adecuados?
- ¿Estaban interesados los alumnos?

Observaciones:

- ¿Fueron las actividades las adecuadas?
- ¿Mostraron interés en las actividades?, ¿todos se interesaron?
- ¿Qué actividades habría que modificar?

Con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos podemos valorar la forma de realizar las tareas en los grupos, mediante una observación sistemática, el grado de implicación en las actividades de grupo, el tiempo que emplean en realizar cada actividad (manejo de un buscador: palabras clave, redacción y envío de e-mails), las preguntas o dudas que plantean o las respuestas en las puestas en común o en los debates.

También se puede llevar a cabo una *autoevaluación* de los alumnos, en la que los alumnos responden en una ficha personalizada una serie de cuestiones:

- ¿Qué te ha gustado más?
- ¿Qué te ha gustado menos?
- ¿Qué cambiarías para el próximo trabajo de investigación?
- ¿Cómo ha sido la relación con tus compañeros?, ¿y con el profesor?
- ¿Piensas que el profesor debería modificar en algún aspecto su actuación/participación durante el trabajo de investigación?
- ¿Qué calificación crees que te mereces?

Finalmente, al haber realizado este trabajo conjuntamente con alumnos de 5º FP (rama de Administrativo) pensamos que sería interesante incluir una relación de las nuevas competencias para el mundo del trabajo, que pueden funcionar como *criterios de evaluación* y que creemos que este tipo de trabajos contribuye a desarrollar:

- Obtener, analizar y organizar la información.
- Comunicar ideas e información.
- Planificar y organizar las actividades.
- Trabajar en equipo y con otras personas.
- Resolver problemas.
- Emplear las tecnologías de la comunicación.

Referencias

- AGRUPA (Ed.) (2000): *Incendios en el medio natural. Comentarios al proyecto de ley del Principado de Asturias de regulación de los servicios de extinción de incendios y de salvamento*. Oviedo, Agrupación de Guardias Rurales del Principado de Asturias.
- CRENES, S. y MÉNDEZ, M.I. (1993): *Análisis periodístico de los incendios forestales en Andalucía, Grazalema 1992, Huétor-Santillán 1993*. Sevilla, FENPA.
- DENIS, J. OTROS (1998): *Tecnologías de la información en la educación. Guía práctica para usuarios*. Madrid, Anaya.
- EGMASA (1998): *Curso de formación para vigilantes fijos. Campaña INFOCA 2000*. Sevilla, Junta de Andalucía.
- FERNÁNDEZ, J.; ELORTEGUI, N.; RODRÍGUEZ, J.F. y MORENO, T. (1999): *Cómo hacer unidades didácticas innovadoras*. Sevilla, Díada.
- GÓMEZ, J. y MIRALLES, R. (1993): «La prensa en la escuela: primeros pasos», en *Cuadernos de Pedagogía*, 213; 72-76.
- MARTÍN VICENTE, A. (2000): «Algo tendrá el fuego cuando lo maldicen», en *Medio Ambiente* 35; 40-41.
- MONEREO, C. (2001): «Diez competencias básicas: buscar para decidir», en *Cuadernos de Pedagogía*, 298; 56-58.
- MONEREO, C. y POZO, J.I. (2001): «¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa», en *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 50-55.
- NAVARRO, R.M.; FERNÁNDEZ, P. y ESCUÍN, S. (2000): «Evaluación de los daños producidos por los incendios forestales», en *Medio Ambiente* 35; 38-39.
- NIETO, J. (2000): «¿Por qué se queman nuestros bosques?», en *Temas para el debate*, 71.
- JOHN, P. (1988): «The confluence of the goals of technology education and the needs of industry: An australian case study with international application», en *International Journal of Technology and Design Education* 8; 1-13.
- SALAS, F. (2000): «La prevención y lucha contra los incendios en Andalucía», en *Medio Ambiente* 35; 24-31.
- SEMINARIO PERMANENTE DE LA UNED (1992): «Repercusión de la actualidad transmitida por los medios de comunicación social en el currículum», en VARIOS: *Libro de Actas del Seminario de Innovación Didáctica en el Área de Ciencias Naturales* 1-9.
- SENADO (1993): *Informe de la ponencia sobre incendios forestales*. Madrid, Secretaría General del Senado.

Javier Ronda Iglesias
Sevilla

La formación de los docentes en comunicación desde la perspectiva de los comunicadores

La formación y reciclaje de los profesores se ha convertido en una de las grandes asignaturas para las administraciones educativas en cualquier país. El educador, como la sociedad, debe estar adaptado a los nuevos cambios sociales y, en materia de comunicación, las transformaciones son tan acuciantes que el profesor debe poner un gran esfuerzo personal para no quedarse anclado en el pasado ante tanto cambio en los mass media. Los cursos, seminarios, jornadas, congresos sobre educación y comunicación son de gran ayuda profesional para los docentes.

The formation and the recycling of the teachers is one of the big subjects for the public education administration. The educator like the society, must be adapted to the new social changes. Courses, congresses, conferences about education and communication are two subjects to help the teachers.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

*Educación, formación, periodismo, profesor, medios de comunicación, información.
Education, formation, journalism, teacher, mass media, information.*

En la sociedad actual los medios de comunicación y el papel que desempeñan se han convertido en una pieza clave, fundamental y necesaria para los ciudadanos y por lo tanto para la comunidad educativa. En el mundo tecnológico y cambiante de la comunicación aparecen nuevos conceptos y términos hasta hace unos años impensables como las autopistas de la información, la televisión por cable, la radio digital o las empresas multimedia, además de las emisiones de la mayoría de los medios de comunicación por Internet, por citar sólo algunos ejemplos.

En la era de la «aldea global» y de la comunicación, un profesor con conocimientos actualizados sobre periodismo digital, periódicos electrónicos, trans-

Javier Ronda Iglesias es periodista de Canal Sur Radio en Sevilla (jronda@nexo.es).

misiones vía Internet, plataformas digitales televisivas, entre otros temas, podrá ofrecer a sus alumnos la verdadera imagen actual de los medios de comunicación. Esta tarea pasa por la formación y reciclaje educativo o bien por el esfuerzo personal de cada docente como acción individual.

Resulta paradójico a veces que algunos profesores tengan que explicar cómo es una radio o una televisión y que nunca hayan tenido oportunidad de estar en ellas para comprobar cómo son y cómo funcionan estos medios de comunicación.

Una radio municipal no es lo mismo que una radio privada, o bien una agencia informativa no tiene por qué ser el «medio de comunicación» más rápido del mundo. Hay que intentar despertar el interés en los alumnos por los medios de comunicación desde el profesorado. Se debería abundar y explicar en todas las aulas del mundo el funcionamiento básico de los *mass-media*, porque como la suma, el adjetivo o la fotosíntesis son conocimientos que debería adquirir el alumnado de forma habitual.

Los alumnos se encuentran inmersos en una sociedad donde los medios de comunicación son importantes y trascendentales. Los profesores necesitan recibir conocimientos actuales y renovados sobre la situación actual de los medios.

La formación, el reciclaje y «la puesta al día» de los profesores no es sólo fundamental para el docente y su cualificación personal, sino también para el alumnado que es el objeto directo de la comunicación educativa y quien también puede salir más beneficiado como destinatario final de la enseñanza. La formación del profesorado no es tarea fácil para la administración educativa, pero sea cual fuera el país del mundo donde estudiemos este asunto, encontraremos una gran preocupación entre los profesores, padres y autoridades educativas.

Por lo tanto, este apartado cada día preocupa más a la administración educativa encargada de los profesores y de otros colectivos implicados, como las asociaciones de padres, los sindicatos de enseñanza y los propios alumnos. Ya es una realidad que en las primeras etapas educativas existen asignaturas específicas sobre diferentes campos de la comunicación: nuevas tecnologías, historia de los medios; dependerá de la estructura de materias de cada país y sus planes de estudio.

Existen numerosos programas y acciones educativas que se dedican a profundizar sobre la comunicación y la educación. La mayoría se dedican a analizar la influencia de los medios sobre los niños (sobre todo la televisión). Series, dibujos animados, películas vio-

lentas, tiempos de consumo televisivo, ámbitos sociales están siempre analizados, pero existen también otras experiencias que se dedican más al funcionamiento y conocimiento de los cambiantes medios de comunicación y/o información.

Una de estas experiencias sobre medios de comunicación y profesores la encontramos en Andalucía donde se vienen desarrollando en varios centros de profesores unos cursos especializados para docentes sobre esta materia impartidos sobre todo por periodistas.

Hace ya casi una década se vienen celebrando en varios Centros del Profesorado de Andalucía (CEP de Sevilla, Cádiz y Jaén) de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía una serie de experiencias de formación del profesorado relacionadas con los medios de comunicación y la educación.

Una decena de cursos impartidos a más de 400 profesores de diferentes localidades andaluzas de distintas áreas (Lengua, Sociales) y de diferentes niveles (Primaria, Secundaria, Bachillerato) han servido para acumular una gran cantidad de datos e información sobre el profesorado, los medios informativos y el interés que despierta este mundo dentro de los enseñantes.

Los cursos impartidos a los profesores han consistido en mostrar a los docentes aspectos relacionados con el trabajo diario de los medios de comunicación en varias vertientes:

- Situación actual de los medios de comunicación.
- Análisis de los medios de comunicación y empresas informativas con atención especial a la localidad donde se imparta, Andalucía y España.
- Las noticias en la radio, televisión y prensa.
- Proceso de selección y redacción de las noticias.
- Las fuentes informativas de los periodistas.
- El trabajo de los periodistas.
- Las nuevas tecnologías y los medios de comunicación.
- Los medios de comunicación en Internet.
- La línea editorial y las empresas informativas
- Soportes técnicos y funcionamiento de los *mass media*.
- Análisis de noticias.
- Percepción de los alumnos de la información en los medios.

1. Metodología

Los cursos han sido siempre expositivos y muy prácticos en los que los docentes mediante la visita a

diferentes medios de comunicación y las conferencias, tertulias, charlas y debates con los profesionales de los medios informativos han percibido la verdadera realidad del complejo mundo de la comunicación de masas.

Las experiencias se han desarrollado con visitas a canales de televisión, periódicos, emisoras de radio o agencias informativas. Las visitas guiadas con profesionales de la comunicación permitían a los profesores conocer cómo funcionaba cada medio de comunicación de forma detallada y práctica, sobre el terreno. Y entre los participantes a los cursos para exponer su trabajo se seleccionaba a realizadores de televisión, presentadores, periodistas de radio, editores de canales Internet y de comunicación, directores de periódicos, redactores de cierre de un diario, directores de emisoras de radio, profesores universitarios expertos en comunicación y educación. Un amplio abanico de la profesión periodística donde quedan representadas todas las secciones informativas. Periodistas de deportes, educación, toros, sucesos, cultura, especialistas en Internet, de diferentes medios, radio, prensa, televisión, agencias han pasado por estos cursos. Presentadores de televisión, realizadores, periodistas de radio, redactor de cierre de diarios son sólo algunos expertos de los diferentes campos de la comunicación que han expuesto su trabajo a los docentes. Durante unas 30 horas, como media en cada curso, los docentes comprueban en directo lo que había detrás de un informativo, por qué se emitía una noticia a última hora, quién decidía cómo se daba la información, de dónde obtenían los periodistas la información. Las típicas preguntas quedaban respondidas tras la experiencia educativa de formación docente de una forma muy amena y práctica.

Esta experiencia nos ha permitido como periodista saber las inquietudes del profesorado andaluz sobre los medios de información y el interés que despierta el mundo de la comunicación de los profesores en las aulas.

La experiencia no es sólo unidireccional para los docentes que reciben la información que precisan en estos cursos, sino que los periodistas también han percibido la realidad en las aulas y cuál es la situación actual de los alumnos y los profesores sobre los medios de comunicación. Como transmisores de la realidad, los periodistas, con estas experiencias, no sólo

enseñamos nuestro trabajo, sino que nos enseñan los futuros hombres y mujeres del mañana (la opinión pública que viene) la verdadera situación que se vive entre alumnos y profesores sobre los mass media, un aspecto de indudable valor para saber incluso qué interesa a nuestros oyentes o lectores y qué necesidades informativas tienen.

2. Periodismo digital

El profesorado también ha demostrado en estos cursos de formación un gran interés por la presencia de los diferentes medios de comunicación en Internet. Como muchos de los docentes ya introducen Internet en las aulas o a título particular en sus casas, han planteado cómo los grandes medios de información (radio, prensa, televisión y agencias de noticias) cuentan con ediciones digitales. También se ha analizado y estudiado el caso de algunos diarios digitales que sólo emiten sus informaciones por la Red, una nueva forma de comunicar al gran público multimedia mediante Internet. El análisis de este fenómeno ha permitido incluso la aplicación de algunas actividades en las aulas. Como

Esta experiencia nos ha permitido como periodista saber las inquietudes del profesorado andaluz sobre los medios de información y el interés que despierta el mundo de la comunicación de los profesores en las aulas.

ejemplo, en una clase de lengua inglesa se analizó una edición del diario inglés *The Times* y se comparó con una edición también en inglés pero del diario norteamericano *The New York Times*. Se podría ir además comparando una edición de un diario de Australia con otro de Canadá y podríamos hacer un gran estudio en este sentido gracias a Internet. Este ejercicio práctico de lengua que hace pocos años hubiera costado meses de trabajo y dinero sólo para reunir los ejemplares de los diarios, en la actualidad gracias al periodismo digital y a Internet es rápido, sólo cuestión de segundos o minutos y muy barato, sólo la conexión de tiempo a la Red para bajarse las «páginas» de los diferentes diarios.

Internet se ha convertido para los usuarios y por lo tanto para los docentes y profesores en una herramienta comunicativa, informativa, formativa y educativa en algunos casos, donde nos encontramos textos,

fotografías animadas, fotos, sonidos, vídeos y hasta chats. Es información y divulgación en un medio instantáneo, global donde la radio, la televisión, el cine, la fotografía, el teléfono y el correo (empresas multimedia, empresas de comunicación e información) se mezclan para conseguir difundir información, y se presenta como un recurso que puede ser muy empleado y aprovechable en las aulas para los alumnos.

3. Conclusiones

Los docentes, siempre, cuando terminaban esta actividad, manifestaban que habían desmitificado gran parte de los tópicos de los medios. Aunque la mayoría de los profesores tenían grandes conocimientos sobre los medios de comunicación, manifestaban que necesitaban actualizar sus conocimientos porque este mundo evolucionaba de forma vertiginosa y podían quedarse atrás. Algunos docentes habían visitado alguna emisora de radio local o periódico con su clase, pero esta experiencia era diferente porque se profundizaba más y se destinaba a los docentes, según el relato de los profesores.

El gran interés de los profesores que asistían a estos cursos sobre medios de comunicación casi siempre pasaba por saber los siguientes aspectos relacionados con la información:

- ¿Quién mandaba en los medios y quiénes estaban detrás de las macroempresas multimedia?
- ¿Por qué se elegía una noticia y no otra para la portada de un diario, o la noticia de cabecera de un informativo de radio o televisión?
- ¿Cuáles son las fuentes informativas de los periodistas y de dónde obtienen los datos e información para elaborar las noticias?
- ¿Cómo podían analizar los medios de información y qué actividades se podían realizar sobre los *mass media* en las aulas con los estudiantes?

Sólo cabe esperar que las diferentes administraciones educativas que sigan apostando por experiencias de este tipo que significan acciones formativas de progreso, tolerancia, futuro, cooperación y evidentemente de comunicación e información para los profesores, que tendrán un aprovechamiento a corto plazo en las clases para los alumnos. Esta experiencia educativa se estará desarrollando en cualquier lugar del

mundo pero exigirá siempre una serie de dotaciones para poderla desarrollar:

- Aulas con conexión a Internet.
- Vídeo y monitor de televisión.
- Aparato de radio.
- La coordinación de equipos mixtos formados

por docentes y periodistas.

Estos recursos, que pueden parecer básicos en España, pueden ser casi un lujo o imposibles de conseguir para otros países. Por lo tanto, dentro de los planes de desarrollo educativos de los países en vías de desarrollo, además de invertir los presupuestos y ayudas de forma tradicional en los equipamientos básicos, como la construcción de escuelas o la creación de plazas de profesores que son sin duda alguna los pilares básicos de la educación, no debe olvidarse la posibilidad de dotar en la medida de las posibilidades de equipos y medios relacionados con los *mass media* (un ordenador, un periódico, una radio, etc.).

Los alumnos de estos países no deben quedarse atrás en el conocimiento de los medios de comunicación y en emplearlos y consultarlos, aunque sean los locales, ni tampoco evidentemente los profesores. Por ejemplo, una conexión vía Internet entre un colegio de Los Andes en América y otro de Ayamonte en Huelva (España), sería ideal para intercambiar experiencias educativas entre docentes y profesores de uno y otro del mundo. Realizar un periódico conjunto, donde se recojan informaciones de las dos comunidades educativas, distanciadas a miles de kilómetros pero unidas por la lengua e Internet, por ejemplo podría ser una actividad docente para conocer mejor dos ciudades, sus habitantes, los alumnos, sus costumbres, comidas...

Referencias

- AGUADED, J.I. (Dir.) (1997): *La otra mirada a la tele. Pistas para un consumo inteligente de la televisión*. Sevilla, Junta de Andalucía. Consejería de Trabajo e Industria.
- ECHEVARRÍA, J. (1994): *Telépolis*. Barcelona, Destino.
- VARIOS (1998): *Ámbitos, 1*. Sevilla, Grupo de Investigación en Estructura, Historia y Contenidos de la Comunicación. Sevilla, Universidad de Sevilla.
- VARIOS (2000): *Chasqui, 72*. Quito, CIESPAL.
- VARIOS (2001): *Comunicar, 16*. Monográfico de «Educación y comunicación para la cooperación y el desarrollo». Huelva, Grupo Comunicar.

Josefina Santibáñez Velilla
La Rioja

Televisión y consumo de golosinas

La acción publicitaria de golosinas y refrescos sobre los niños motiva la iniciación de las conductas de su consumo, necesidad, mantenimiento y persistencia. Es necesario prohibir los anuncios de caramelos y alimentos que se consideran perjudiciales para la salud en programas que ven regularmente grupos de niños menores de 12 años. En este trabajo se recogen los efectos del consumo de ciertos aditivos que son difíciles de determinar en un estudio toxicológico. Las múltiples y posibles reacciones entre las diferentes sustancias son imprevisibles.

The action of sweets and soft drinks advertisements over children motivates the initiation into behaviors of consumption, necessity, maintenance and persistence. It is necessary to forbid the broadcast of advertisements of sweets and food items that are considered harmful for health on television programs that are usually watched by children under twelve. This paper said the effects of consuming certain additives are difficult to determine by means of toxicological studies. The multiple and possible reactions among the different substances involved are unpredictable.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Televisión, consumo, golosinas, publicidad, investigación en consumo.
Television, consume, sweets, advertisement, research consumer.

Los mecanismos fisiológicos de la necesidad de comer se incrementan cuando se sumi-

nistran estímulos psico-sensoriales, muy bien conocidos y utilizados por los creadores de spots televisivos.

Cualidades organolépticas como el color, olor, sabor, tamaño, textura, etc., influyen en el estímulo del apetito hacia el consumo del alimento a ingerir. Los aditivos alimentarios añadidos a las golosinas las hacen más atractivas y duraderas, pero numerosas investigaciones demuestran que muchos de estos aditivos pueden ocasionar alteraciones fisiológicas y comportamentales relacionadas con la cantidad y frecuencia del consumo de golosinas. En este trabajo se informa de las consecuencias que ciertos aditivos tóxicos cau-

Josefina Santibáñez Velilla es profesora en el Área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de La Rioja (jsantibanez@terra.es).

san en la salud y de la relación existente entre las horas que el niño permanece viendo la televisión y el consumo de golosinas.

1. El niño ante los estímulos psico-sensoriales y cualidades organolépticas de los spots televisivos de las golosinas

La publicidad nos influye como consumidores, es uno de los factores más importantes para la venta de un producto y tanto en la elaboración del spot como en su transmisión se utilizan, a veces, métodos éticamente cuestionables. Sólo el 6% de los productos dirigidos a adultos son éxitos comerciales, mientras que con los niños ascienden a un 30%.

La publicidad influye en las conductas y actitudes de los receptores de los anuncios, afecta a las decisiones inconscientes de compra del producto sin que el consumidor sea consciente de su agresividad. La agresividad publicitaria se produce al entrar en la intimidad e interioridad subjetiva del yo más profundo de la persona. Trata de condicionar al sujeto, de quitarle su poder de decisión para venderle la marca que promociona. Los modelos comunicativos en los lenguajes de la publicidad son los del deseo, de la persuasión y de la seducción a través de experiencias vicarias y placeras mediante la comunicación audiovisual en la que predomina la emotividad ante la racionalidad. El consciente es la parte del sistema psíquico que controla la persona, es objetivo, argumenta y razona sus decisiones; el inconsciente es más irracional, se guía por las apetencias, los caprichos y las emociones, por lo que es totalmente subjetivo y sus deseos pueden llegar a contradecir a los del consciente.

La acción publicitaria sobre los sujetos está motivada por factores o fuerzas que participan en la iniciación de las conductas y necesidades, en su mantenimiento y persistencia.

En la revista Argibide (1978: 15) aparece un artículo referente a la inquietud de la Comisión Federal de Comercio (USA) sobre la necesidad de prohibir en televisión anuncios dirigidos al público infantil. Básicamente la prohibición afectaría en primer lugar a los anuncios de alimentos de caramelos y golosinas. La Comisión, según informaba la revista *To the Point*, acordaba seguir las directrices marcadas por un estudio de la misma que recomendaba estas medidas:

a) Prohibir todo tipo de anuncio televisivo de cualquier producto dirigido a niños menores de 8 años, ya que a esta edad son incapaces todavía de evaluar anuncios.

b) Prohibir todos los anuncios de alimentos que se consideran perjudiciales para la dentadura, principal-

mente caramelos y alimentos infantiles azucarados, en programas que ven regularmente grupos de niños menores de 12 años. Kenneth O'Bryan, especialista en televisión infantil, manifiesta que un niño/a que ve los programas infantiles de la mañana del sábado está expuesto a más de cien anuncios con un poderoso impacto e influencia en sus actitudes y conductas. Los anuncios dirigidos a niños crean necesidades y valores que ellos nunca podrían adquirir en otro lugar... El anuncio es el mejor método para fijar una idea.

La mayor parte de los anuncios publicitarios que ve el alumno en televisión versan sobre productos alimentarios de comidas rápidas y golosinas. En ocasiones se busca la conexión entre el capricho y el placer del niño con el interés de la madre por alimentarlo.

La ingestión de los alimentos es una acción compleja. Se regula mediante mecanismos fisiológicos y/o psicológicos, motivados por la necesidad de comer que tiene el organismo para mantenerse vivo y saludable, o también por motivos psicológicos como pueden ser los estímulos audiovisuales de incitación al consumo a través de la publicidad.

Las cualidades organolépticas como el color, olor, sabor, tamaño, textura, etc., influyen en el estímulo del apetito hacia el consumo del alimento a ingerir. Éstos son uno de los motivos fundamentales de la utilización de gran cantidad de aditivos en los dulces y golosinas, ya que su función principal consiste en ofrecer un aspecto atractivo para incitar al consumo.

La manipulación de la imagen del producto anunciado por medio de escalas, iluminación, color, música, encuadres, fondos difuminados, volúmenes, etc., pretende centrar la atención del receptor sobre unas determinadas partes del producto. Desde una perspectiva crítica, de acuerdo con Cabero (1998: 52), «a los medios se les concede un alto significado para el análisis, reflexión crítica y transformación de las prácticas de enseñanza, convirtiéndose en elementos de pensamiento, cultura y análisis de la realidad». Con este enfoque formativo los profesores tenemos el compromiso desde el diseño técnico curricular hasta la realización práctica en el aula por medio del trabajo colaborativo y en grupo, utilizar documentos audiovisuales televisivos como recurso para estrategias de investigación, indagación y reflexión contra los efectos manipuladores de los medios de comunicación en general y de la agresividad publicitaria en particular.

2. Efectos de algunos aditivos de las golosinas en la salud humana

La Organización Mundial de la Salud (1987) en un apartado que dedica a una dieta sana, señala los

problemas derivados de la incorrecta alimentación. Médicos y biólogos han demostrado que muchas enfermedades degenerativas, como el cáncer, la diabetes, la hipertensión, la caries dental, los problemas de las arterias coronarias, derrames cerebrales, etc., están parcialmente determinados por hábitos alimentarios inadecuados.

Las golosinas tienen la finalidad de satisfacer un deseo no básico e innecesario en la alimentación. En nuestro estudio consideramos golosinas: caramelos, chicles, galletas, bollería, gomas, pasteles, cremas, dulces, mermeladas, helados, refrescos, etc.

El reciente consumo de este tipo de productos ha provocado el incremento de colesterol infantil y juvenil. Los niños, si no toman el calcio suficiente, tendrán el riesgo de padecer osteoporosis. La obesidad, el colesterol alto y la hipertensión son factores de riesgo cardiovascular a cualquier edad, por lo que es fundamental adquirir hábitos de alimentación sana y equilibrada desde la infancia.

Los aditivos son sustancias que se añaden a los alimentos con el fin de mejorar sus cualidades organolépticas y de conservación.

Las listas de aditivos debemos considerarlas provisionales, ya que los organismos competentes pueden autorizar o desautorizar la utilización de aquellos que consideren adecuados. La Unión Europea, en septiembre de 1979 creó una Directiva para estudiar los procedimientos a seguir antes de comercializar nuevos productos químicos.

En nuestro país se estableció el Código Alimentario Español aprobado en septiembre de 1967 y posteriormente se han promulgado edictos, leyes, decretos, etc., sobre seguridad alimentaria.

Antes de que se admita como tóxica una sustancia, tiene que superar pruebas como las siguientes:

- Cantidad de sustancia absorbida.
- Vía de administración.
- Frecuencia de administración.
- Grado de toxicidad.
- Tiempo necesario para que aparezcan los efectos.

La dosis diaria admisible es aquélla en la que no se observan efectos adversos en un animal de experimentación. Si la sustancia se destina a las personas se añade un factor de seguridad. Esto puede presentar serios problemas en el consumo humano por las razones siguientes:

a) Ninguna extrapolación de efectos observados en un animal puede hacerse al caso del hombre.

b) Los efectos del consumo de ciertos aditivos son difíciles de determinar en un estudio toxicológico. Las múltiples y posibles reacciones entre las diferentes sustancias son imprevisibles.

c) Nuestro cuerpo no puede metabolizar sin repercusiones grandes cantidades de sustancias extrañas.

d) Nuestro organismo sigue un proceso adaptativo y lento en la asimilación de productos químicos que pueden ocasionar cambios físicos y mentales.

e) Entre las múltiples y complejas características de nuestro organismo humano pueden escaparse la gran mayoría de los procesos y reacciones que los aditivos producen en él.

f) En ocasiones se pueden contrarrestar los efectos negativos de los aditivos desviando los problemas

La obesidad durante la infancia y la adolescencia es el resultado de una compleja interacción entre los factores genéticos, psicológicos, ambientales y socioeconómicos. Los hábitos de vida sedentaria y comer golosinas delante del televisor juegan un papel relevante en la génesis de la obesidad.

a procesos que no relacionamos o que aparecerán a largo plazo.

2.1. Efectos de diferentes aditivos de dulces y golosinas en el organismo humano

Las golosinas que tenemos en el mercado llevan como denominador común el azúcar (sacarosa) u otros edulcorantes artificiales. También podemos encontrar harina refinada desprovista de las capas exteriores del cereal y un numeroso grupo de aditivos.

Exponemos a continuación algunos estudios realizados sobre efectos de diferentes aditivos de dulces y golosinas en el organismo humano:

a) Migraña o episodios de cefaleas de 2 a 72 horas de duración. Palmero (1986: 87-89) encuentra efectos de los aditivos en la migraña. Al 90% de los pacientes que tenían migraña les desaparecía totalmente cuando tomaban una dieta libre de aditivos y alimentos industrializados, solamente el 10% no encontró mejora. La observación se llevó a cabo en un periodo de 1 a 5 años. Palmero indica que la tartracina es claramente inductora de migraña.

b) En un estudio de Mateu y Ratera (1989: 26-29), aún admitiendo la necesidad de investigaciones posteriores, se presentan 57 aditivos perjudiciales para las personas, atribuyéndoles los efectos nocivos siguientes: agresividad, disminución del rendimiento escolar y agravamiento de la situación en los niños hiperactivos. La investigación la realiza suprimiendo el azúcar refinado y los aditivos en la dieta de los presos. A los 14 meses de iniciada la dieta se redujeron en un 61% los problemas de comportamiento como agresión y disciplina.

Un segundo trabajo lo realiza suprimiendo ciertos aditivos a niños hiperactivos, de los 76 niños sometidos a estudio, 62 mejoraron en conducta y 21 consiguieron un comportamiento considerado normal.

En un tercer trabajo muestra el avance en rendimiento escolar cuando se suprimieron colorantes, aromatizantes, conservantes y se redujo en gran medida el azúcar refinado.

c) Piulats (1990: 508-511; 1992: 29-33) afirma que enfermedades como el cáncer, obesidad, insomnio, estreñimiento, hipertensión, diabetes juvenil, bronquitis, asma, y sobre todo alergias, se deben en gran parte, según la opinión de muchos médicos y dietistas, al consumo de golosinas y sus aditivos, en particular colorantes. En el ámbito escolar, este autor incluye la hiperactividad y falta de concentración en las tareas. Estas dolencias afectan a la actual población infantil y hace 20 años apenas se sabía de ellas.

d) Romero y Alvira (1990: 69-75) señala que desde hace 250 años tenemos una alimentación con demasiada grasa saturada, escasa fibra, exceso de azúcar refinado y cada vez menos glúcidos complejos. Las consecuencias son evidentes: obesidad, envejecimiento temprano, alteraciones cardiovasculares y cáncer.

e) La tartracina (E-102) es un colorante amarillo artificial que se usa en productos dulces, en refrescos de sabor a naranja, limón y en general se utiliza para colorear los alimentos. En diversos individuos produce reacciones alérgicas como prurito, edema, urticaria, asma y rinitis, estas reacciones han sido probadas por numerosos estudios.

Los alimentos que consumimos tienen tal cantidad de aditivos que es imposible conocerlos bien con exactitud. Según la revista *Eroski* de septiembre (1991) en la actual industria alimentaria se emplean más de 5.000 aditivos.

2.2. El azúcar y efectos en el organismo humano

Los azúcares de consumo más frecuente son glucosa o dextrosa de las uvas, lactosa y galactosa de la leche, maltosa de los cereales y la cerveza, y fructosa

de la fruta. En este trabajo empleamos la palabra azúcar para referirnos a la sacarosa como suele denominarse en el mercado de la alimentación. A veces, se confunde el azúcar con la glucosa elaborada por el organismo, debemos precisar que el azúcar es sacarosa. La glucosa o azúcar en sangre es el elemento que el organismo utiliza como combustible energético o como reserva en forma de glucógeno en el hígado.

Según Passwater (1982), los síntomas del exceso de azúcar en sangre van desde nerviosismo al coma. En un estudio llevado a cabo por Gyland con 600 pacientes (1987) encuentra los siguientes síntomas de la hipoglucemia:

• Nerviosismo	94%
• Irritabilidad	89%
• Agotamiento	87%
• Mareos, temblores, sudor, fatiga	86%
• Depresión	77%
• Aturdimiento y vértigos	73%
• Somnolencia	72%
• Dolor de cabeza	71%

Martínez Costa (1988) señala las características siguientes derivadas de la hipoglucemia y del mal funcionamiento del páncreas: agitación, llanto sin motivo aparente, ansiedad, cansancio, fatigabilidad, trastornos del sueño, dolores de cabeza, vértigos, apetito exagerado, excesiva necesidad de orinar o defecar, actividad motora excesiva, falta de coordinación muscular, temblores, actitud displicente del alumno, falta de colaboración, desinterés por el ambiente y problemas de visión.

Stalnoff (1992) encuentra las siguientes consecuencias derivadas del consumo de azúcar refinado: diabetes, deficiencia de calcio, problemas de piel, problemas de riñón y de hígado, hiperactividad, trastornos del lenguaje, etc.

Duffy (1977), Grant y Joice (1990) consideran que el hábito del consumo de azúcar genera una dependencia comparable a la toxicomanía. A la mayoría de los niños sensibles al consumo de azúcar refinado les origina hiperactividad, nerviosismo y agitación.

Zamora y otros (1991) informan que en el azúcar refinado no se encuentran las sustancias necesarias para metabolizarlo, es decir, que para asimilarse tiene que tomar del organismo calcio y magnesio. El azúcar blanco tiende a provocar descalcificación y es origen de artritis y caries por acidosis.

Al refinar el azúcar se elimina el magnesio que interviene en todas las síntesis para fabricar proteínas, en la transmisión de la corriente nerviosa y la contracción muscular. Lajusticia (1979) indica los siguientes síntomas en los niños que sufren hipomagnesia: con-

vulsiones, excitación, agitación, confusión mental, periodos depresivos, trastornos del sueño, agresividad, dificultades de aprendizaje, problemas de adaptación escolar, apatía, pereza y dolores abdominales.

Para la correcta metabolización, los glúcidos necesitan la presencia de la vitamina B1. El azúcar refinado no la tiene, así que la toma del propio organismo. Otros carbohidratos que consumimos como el pan y la bollería también suelen estar elaborados con la harina refinada por lo que sometemos a nuestro organismo, con la ingestión de glúcidos refinados, a una permanente necesidad de vitamina B1. La carencia de la vitamina B1 en pacientes durante un estudio llevado a cabo en la Clínica Mayo por el Dr. Sneider (1991) produjo los síntomas siguientes: retroceso en capacidad física, cansancio, pérdidas de concentración, torpeza, irritabilidad, depresiones, insomnio, pérdida de apetito, indigestiones, estreñimiento, palpitaciones, sensación de angustia, taquicardia, sensaciones de frío y calor, sensaciones de vértigo, dolores de cabeza, etc. En general afecta la carencia de la vitamina B1 a todo el sistema nervioso y su funcionalidad.

El exceso de sal y el de grasa, sobre todo, saturada, es decir, aquella que proviene de los animales y el exceso de azúcares simples, fundamentalmente los que son de absorción rápida, influyen negativamente y favorecen el desarrollo de determinadas enfermedades metabólicas, tales como diabetes, obesidad, hipercolesterolemia, hiperlipidemia e hipertensión.

La obesidad durante la infancia y la adolescencia es el resultado de una compleja interacción entre los factores genéticos, psicológicos, ambientales y socioeconómicos. Los hábitos de vida sedentaria y comer golosinas delante del televisor juegan un papel relevante en la génesis de la obesidad. La obesidad es una de las enfermedades de los países desarrollados. Contribuye entre otras causas a incrementar la mortalidad por enfermedades cardiovasculares, diabetes, alteraciones del sistema óseo, hipertensión arterial, hipercolesterolemia e inadaptación psicosocial.

3. Objetivos de la investigación

Una vez que hemos recogido y seleccionado la información suficiente sobre el problema que nos ocupa, hemos creído conveniente en nuestra investigación formular los siguientes objetivos:

a) Conocer la relación entre el consumo de golosinas y el número de horas que el alumno/a dedica a ver la televisión.

b) Averiguar el consumo de golosinas: anunciadas por televisión, no anunciadas por televisión y elaboradas en el hogar.

c) Analizar los motivos de compra de las golosinas anunciadas por televisión: Porque gusta la golosina anunciada por el regalo que dan al comprarla, por qué la consumen los amigos y porque no la conoce y quiere probarla.

d) Conocer el consumo de golosinas por el alumno cuando está viendo la televisión.

e) Examinar la necesidad de tomar la golosina anunciada cuando se está viendo en la televisión.

4. Hipótesis

Las hipótesis básicas que tratamos de comprobar en esta investigación son las siguientes:

a) Es probable que exista una relación positiva entre el consumo de golosinas y el número de horas que el alumno dedica a ver la televisión.

b) Se espera obtener una influencia considerable de los spots televisivos de golosinas en el consumo de las mismas.

c) Los motivos de compra de las golosinas como son el anuncio por televisión junto con el regalo que dan al comprarla, pueden ser tan importantes como el deseo de la golosina por sí misma.

d) Se supone que un porcentaje considerable de alumnos consumen golosinas cuando están viendo la TV.

e) La necesidad del consumo de la golosina anunciada cuando se aparece televisión no debiera ser tan urgente como para ir a comprarla con premura.

5. Proceso seguido en la investigación

A modo de síntesis describimos a continuación el proceso seguido durante el trabajo de investigación.

Se solicitó a la Dirección Provincial de Educación de la Comunidad Autónoma de La Rioja el censo del alumnado correspondiente al tercer ciclo de Primaria y se seleccionó una muestra estratificada formada por 223 alumnos/as del tercer ciclo de Primaria pertenecientes a áreas urbanas y rurales de la Comunidad Autónoma de La Rioja. En la tabla presentamos la distribución de la muestra:

MUESTRA DEL ALUMNADO DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Alumnado	Públicos	Concertados	Total
Provincia	77	29	106
Logroño	57	60	117
Total alumnado	134	89	223

Tomando como base estas muestras se procedió a entregar al alumnado los cuestionarios para cumplir los datos siguientes:

1) Número de horas que dedican los alumnos a ver televisión de lunes a viernes, sábados y domingos. Número de televisores y vídeos que hay en el hogar.

2) Número de productos dulces que consumen cada día de la semana en las siguientes ocasiones: a) En el desayuno; b) Recreo del colegio en la mañana; c) Comida; d) Merienda; e) Cena; f) Entre los horarios.

3) Deseo de golosinas: a) Porque le gusta la golosina anunciada; b) Porque no la conoce y quiere probarla; c) Por el regalo que le dan al comprar la golosina; d) Porque esta golosina la toman los amigos;

4) Consumo de golosinas cuando están viendo la televisión.

5) Necesidad del consumo de la golosina anunciada por televisión.

Para el análisis estadístico y representación gráfica se han utilizado aplicaciones Microsoft Excel 5.0. y Statgraphics, 1.2. (Statiscal Graphics System) y SPSS 8.0.

6. Resultados sobre las horas dedicadas a ver televisión por el alumnado riojano y comparación con datos obtenidos en otras investigaciones

A continuación exponemos en las tablas y los datos en porcentajes de horas dedicadas a ver televisión por el alumnado riojano encuestado:

Los alumnos del tercer ciclo de Primaria de colegios públicos de la capital, los sábados y domingos ven la televisión más de tres horas entre un 22% y 23%, superando a los porcentajes obtenidos por los alumnos/as de colegios públicos de pueblos y colegios concertados tanto de capital como pueblos, que oscilan entre un 14% y 19% los que dicen ver la televisión los fines de semana más de tres horas.

Los alumnos y las alumnas del tercer ciclo de Primaria de colegios públicos de la capital ven la televisión de lunes a viernes más de tres horas diarias un 19%. También un 15% de los alumnos y un 16% de las alumnas de los colegios concertados de capital son mayores consumidores de televisión que el alumnado de colegios públicos y concertados de pueblos que dicen ver la televisión más de tres horas un 12% de los alumnos y un 13% de las alumnas.

Los datos aportados sobre el número de horas de audiovisión televisiva por el alumnado de tercer ciclo de Primaria de la Comunidad Autónoma de La Rioja son mayores que el 6,1% de los obtenidos por Ruano y Serra (1997) en Mataró y de los reflejados por Valerio y otros en Italia (1997: 22-26) que muestran que el 9% de niños ven la televisión más de 3 horas al día.

El alumnado riojano ve la televisión en porcentajes bastante menores que los hallados en el estudio realizado por Luna y su equipo (1996:52) en el que

HORAS DE VISIONADO DE TELEVISIÓN DE ALUMNOS DE 3º CICLO DE PRIMARIA DE COLEGIOS PÚBLICOS DE LA CAPITAL

Horas	Laborables		Sábados		Domingos	
	H	M	H	M	H	M
De 1 a 2 horas	43%	50%	38%	35%	49%	42%
De 2 a 3 horas	38%	31%	40%	43%	28%	31%
De 3 a 4 horas	18%	15%	13%	11%	11%	10%
De 4 a 5 horas	1%	4%	8%	9%	10%	6%
Más de 5 horas	0%	0%	1%	2%	2%	1%

HORAS DE VISIONADO DE TELEVISIÓN DE ALUMNOS DE 3º CICLO DE PRIMARIA DE CONCERTADOS DE CAPITAL

Horas	Laborables		Sábados		Domingos	
	H	M	H	M	H	M
De 1 a 2 horas	56%	55%	35%	40%	44%	45%
De 2 a 3 horas	29%	29%	48%	50%	38%	42%
De 3 a 4 horas	10%	10%	12%	5%	11%	6%
De 4 a 5 horas	5%	6%	5%	4%	7%	7%
Más de 5 horas	0%	0%	0%	0%	0%	0%

HORAS DE VISIONADO DE TELEVISIÓN DE ALUMNOS DE 3º CICLO DE PRIMARIA DE COLEGIOS PÚBLICOS DE PUEBLOS

Horas	Laborables		Sábados		Domingos	
	H	M	H	M	H	M
De 1 a 2 horas	48%	45%	41%	38%	42%	39%
De 2 a 3 horas	43%	42%	42%	46%	39%	45%
De 3 a 4 horas	5%	11%	11%	11%	13%	11%
De 4 a 5 horas	3%	2%	5%	5%	6%	5%
Más de 5 horas	1%	0%	1%	0%	0%	0%

HORAS DE VISIONADO DE TELEVISIÓN DE ALUMNOS DE 3º CICLO DE PRIMARIA DE CONCERTADOS DE PUEBLOS

Horas	Laborables		Sábados		Domingos	
	H	M	H	M	H	M
De 1 a 2 horas	59%	60%	52%	48%	39%	39%
De 2 a 3 horas	28%	28%	33%	38%	46%	45%
De 3 a 4 horas	10%	8%	11%	11%	10%	13%
De 4 a 5 horas	3%	4%	4%	3%	4%	3%
Más de 5 horas	0%	0%	0%	0%	1%	0%

un 34,7% de los niños de 9 a 10 años ve la televisión más de 4 horas diarias, y en el caso de los mayores de 11 años ven también la televisión más de 4 horas dia-

rias. Así como en la investigación realizada en Aragón por Mur de Frenne (1997) y su equipo que encontraron que un 44% de los niños y un 38% de las niñas permanecen más de 3 horas diarias frente al televisor.

En un estudio realizado por Fernández Mateo (1999) en Valparaíso y Viña del Mar (Chile) sobre las horas dedicadas a ver la televisión por los niños/as, dicen ver la televisión de 13 a 24 horas semanales en un 36% y más de 25 horas semanales en un 33%, podemos observar que estos datos superan a los obtenidos en el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de La Rioja.

7. Consumo de golosinas por escolares riojanos y contraste de datos con otros estudios

Exponemos a continuación los datos correspondientes al consumo de golosinas por los alumnos/as de ciudad y pueblos del tercer ciclo de E. Primaria de la Comunidad Autónoma de La Rioja.

En nuestro estudio los alumnos/as manifiestan emplear bastante dinero en chucherías, golosinas o dulces. Los resultados fueron los siguientes: el 46,3% afirma gastar mucho o bastante en golosinas; un 23,8% gasta mucho o bastante en bebidas refrescantes.

El consumo medio semanal de golosinas de los escolares riojanos es de 18,50 golosinas con una desviación típica de 6,25. Estos datos reflejan un consumo similar al obtenido en el estudio realizado por Mendoza y Sagredo (1991) con una muestra de 4.393 en 1991 en el que el 50% de los encuestados decían tomar una o varias golosinas al día. En relación con el estudio realizado por Ruano y Sierra (1997), el consumo de golosinas en general viene a ser algo más bajo en nuestros alumnos/as riojanos. En cuanto al consumo por sexo los alumnos toman una media semanal de 19,20 golosinas mientras que las alumnas reflejan una media inferior de consumo con 18,15 golosinas. También la desviación típica en dicho consumo es menor en las niñas (5,95) que en los niños (7,25).

Por último, existe una diferencia significativa en el consumo de golosinas por el alumnado que reside en la capital con una media de 20,10 golosinas y una desviación típica de 8,15, con respecto al 17,10 de golosinas consumidas en los pueblos y una desviación típica de 7,28. Nuestros resultados indican igual que los hallados por Pérez Tobar (1991), que se consumen más golosinas en la capital que en los pueblos.

8. Conclusiones: grado de consecución de objetivos y confirmación o rechazo de hipótesis

Una vez que hemos analizado los datos aportados por el alumnado que constituyó la muestra de la inves-

tigación, exponemos el grado de consecución de los objetivos y confirmación y/o rechazo de hipótesis:

a) La correlación de Pearson hallada entre el consumo de golosinas y el número de horas que el alumno/a dedica a ver la televisión es de 0,312 significativa al nivel 0,01%.

b) El 55% de los alumnos dice consumir golosinas no anunciadas por televisión y el 13% consume golosinas elaboradas en casa.

Al plantear la segunda hipótesis se esperaba obtener una influencia considerable de los spots televisivos de golosinas en el consumo de las mismas. Un porcentaje del 32% de consumo de golosinas anunciadas por televisión pueden considerarse como considerable y lo más importante es que se confirma que los productos dirigidos a niños en un 30% son éxitos comerciales.

c) Se preguntó al alumnado si los motivos de compra de las golosinas anunciadas por televisión eran los siguientes: a) Porque le gusta la golosina anunciada; b) Por el regalo que dan al comprarla; c) Porque la consumen los amigos; d) Porque no la conocen y quieren probarla.

Las respuestas del alumnado fueron las siguientes: Un 31% confiesa comprar la golosina porque le gusta, el 19% porque quiere probarla, el 26% por el regalo que dan con la golosina y el 24% porque la consumen sus amigos.

Si sumamos los porcentajes de la curiosidad del alumnado por probar la golosina anunciada y el interés por obtener el regalo que lleva su compra descubrimos que el alumnado adquiere la golosina en un 45% por motivaciones ajenas al consumo de la golosina por sí misma, ya que solamente manifiestan comprarla porque les gusta un 31%. Es decir, los factores asociados a la compra de las golosinas, como son el anuncio por televisión junto con el regalo que dan al comprarla, son más importantes que el deseo de la golosina en sí. Es preciso destacar que el 24% de los alumnos dicen consumir las golosinas porque lo hacen los amigos.

d) A la pregunta de si toman golosinas siempre, a veces o nunca cuando ven la televisión las respuestas obtenidas fueron las siguientes: Un 2% dicen que siempre, el 67% a veces y el 3% nunca.

El porcentaje del 67% del consumo de golosinas a veces cuando están viendo la televisión los alumnos deja clara la asociación de las variables ver televisión y consumo de golosinas, más evidente se hace esta relación de ambos consumos cuando solamente un 3% manifiesta que nunca consumen golosinas cuando permanecen viendo la televisión.

e) A la pregunta sobre la necesidad del consumo de la golosina anunciada cuando se está anunciando por televisión no parece ser tan urgente como para ir a comprarla con premura.

Afortunadamente un gran porcentaje del alumnado, 87%, no siente la acuciante necesidad del consumo del producto anunciado, pero un 2% aprovecha los anuncios y un 11% espera a que acabe el programa. Consideramos que ese 13% en el consumo inmediato de la golosina debe ser considerado como un grupo propio de intervención y prevención para mejorar su autocontrol tanto en el consumo de golosinas como en aquellos ámbitos en los que muestren algunas deficiencias de dominio personal.

Proporcionar información a los niños sobre hábitos de vida saludable no es suficiente para transferir la información a una actitud práctica real es necesario que los padres y maestros enseñen y apliquen las recomendaciones saludables en su propio contexto, intentando compaginarlas con las preferencias de los niños.

La aportación del profesorado será la de enseñar el contenido nutritivo de los alimentos para elaborar con los alumnos/as dietas sanas, variadas y equilibradas, teniendo en cuenta los gustos, costumbres y posibilidades económicas. En definitiva, crear hábitos saludables en la población escolar.

Es necesario que se incluya entre los objetivos del currículum la preparación específica del alumnado en la lectura de imágenes, con la finalidad de desarrollar la capacidad crítica y defensiva ante los mensajes televisivos, tal como se viene realizando en Canadá, el Reino Unido y Australia.

Por último, es preciso dejar constancia de que son muchos los niños/as que prefieren jugar con amigos y familiares en lugar de ver la televisión. Es decir, quizás recurren a la televisión por falta de alternativas que se deben, en buena parte, a condiciones y estilos de vida de los padres.

Referencias

- CABERO, J. (1998): «Uso e integración de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías en el currículum», en Educación y Tecnologías de la Comunicación. II Congreso Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- CEBRIÁN, M. (1993): «La interpretación de los mensajes televisivos por la infancia», en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 18; 67-79.
- DUFTY, W. (1977): *Sugar Blues*. Azúcar: peligro de muerte. Figraf, ATE.
- FERNÁNDEZ, F. y OTROS (1999): «Estudiantes, profesores y madres: convergencias y divergencias en su evaluación de la televisión en Chile», en *Enfoques Educativos*, 2, 1. Universidad de Chile.
- GONZÁLEZ, J.L. (1982): *Fundamentos para la teoría del lenguaje publicitario*. Madrid, Forja.
- GONZÁLEZ, J.L. (1988): *Persuasión subliminal y sus técnicas*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- GRANT, D. y JOICE, J. (1990): *Alimentos incompatibles*. Madrid, Edaf.
- LAJUSTICIA, A.M. (1979): *El magnesio*. Barcelona, Plaza y Janés.
- LUNA AROCAS, R. (1996): «El modelo MPPI. Un estudio sobre la influencia de la publicidad en los niños», en *Investigación y Marketing*, 53; 52.
- MALDONADO R. y VILALVI, J.R. (1995): «Educación nutricional y comedor escolar: ¿concordancia o discrepancia?», en *Anuario Español de Pediatría*, 110-114.
- MARÍN y OTROS (1983): «Investigación de colorantes artificiales en productos de confitería infantiles», en *Revista de Sanidad e Higiene Pública*, 577 (11-12); 1.221-1.228.
- MARTÍNEZ COSTA, J. (1988): *Biología, personalidad y conducta. De la biología a la educación*. Madrid, Paraninfo.
- MATEU, M. y RATERA, M. (1989): «Los 57 aditivos confirmados como peligrosos», en *Integral*, 109; enero; 26-29.
- MENDOZA, R. y SAGREDO, M.R. (1991): *Los escolares y la salud*. Madrid, Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. Ministerio de Sanidad y Consumo/Ministerio de Educación y Ciencia.
- MUR DE FRENNE, L. y OTROS (1997): «Actividad física y ocio en jóvenes: influencia del nivel socioeconómico», en *Anuario Español Pediatría*, 46; 111-25.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1987): *Los alimentos y la salud*. Barcelona, Salvat.
- PALMERO, M.L. (1986): «Migraña, alimentos y aditivos», en *Medicina Clínica*, 87 (3); 87-89.
- PASSWATER, A. (1982): *Supernutrición*. Barcelona, Europea.
- PÉREZ TOBAR, Y. (1991): «Consumo alimentario en España en 1989», en *Ara*, 1089; 42-45.
- PIULATS, O. (1990): «Colorantes», en *Integral*, 63; 508-511.
- PIULATS, O. (1992): «Las golosinas: pervisión de menores», en *Integral*, 1262; 29-33.
- ROMERO ALVIRA, D. y OTROS (1990): «Importancia de los antioxidantes en la alimentación humana», en *Medicina Clínica*, 94 (2); 69-75.
- RUANO, I. y SERRA, M.E. (1997): «Hábitos de vida en una población escolar de Mataró (Barcelona) asociados al número de veces que ve televisión y al consumo de azúcares», en *Revista Española de Salud Pública* (www.msc.es).
- SNEIDER, E. (1991): *Naturama. La salud por la nutrición*. Madrid, Safeliz.
- STALNOFF, J. (1992): *La salud en tus manos*. Barcelona, Urano.
- VALERIO M. y OTROS. (1997): «The use of television in two years old children and attitude of parents about such use», en *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.*, 151; 22-26.
- VÁZQUEZ C. y OTROS: (1995): «Consumo de alimentos y estado nutricional de la población escolar de la Comunidad de Madrid (CAENPE): metodología general y consumo global de alimentos», en *Nutrición Hosp.*, 10 (1); 40-48.
- XALABARDER, R. (1984): «Los aditivos en galletería», en *Alimentaria*, 21 (152); 65-68.
- ZAMORA, P. y OTROS, (1991): *Alimentación infantil natural*. Barcelona, Integral.

Emilio Berrocal de Luna y José Gutiérrez Pérez
Granada

Música y género: análisis de una muestra de canciones populares

En este trabajo se pretende observar el papel del género en una muestra de canciones populares. Para esto se han seleccionado una serie de canciones que por su contenido pueden ser de relevante importancia en el papel que las mujeres y hombres desempeñan actualmente en la sociedad. En las canciones se analizará la letra, donde se hará una clasificación de verbos, sustantivos y adjetivos, en función de que éstos sean masculinos o femeninos, con esto se hará un sistema de categorías en función de las acciones, según los verbos utilizados y su alusión a los hombres y a las mujeres, de los adjetivos calificativos que se utilizan para unos y otros y de las funciones sociales que desempeñan cada uno.

The role of gender is very important in popular songs. The authors in this paper have chosen several songs where we can see the significance of the role that men and women have nowadays in the society. The author analyses the lyrics of the songs, classifies the verbs, nouns and adjectives and studies their relationship with the social roles of men and women.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Roles sociales, género, canciones populares, hombres y mujeres, categorías.
Social role, gender, popular songs, men and women, categories.

Cantar es un acto espontáneo y natural, como tantos del ser humano. La canción

es una intersección entre dos mundos muy distintos: el musical (notas musicales) y el del lenguaje (las letras del alfabeto) (Giménez, 1997). La canción como unión de texto y música realiza una tarea doblemente ventajosa, y cuando la observamos desde una perspectiva educativa y/o pedagógico-musical, se realza su contenido.

En cuanto al papel de transmisor histórico-cultural, no cabe ninguna duda de que la canción ha sido uno de los mejores vehículos para esto. La separación entre la historia de la música (canción popular) y la

Emilio Berrocal de Luna y José Gutiérrez Pérez son investigadores del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada.

historia humana en general no puede ser superada por el establecimiento de un paralelismo irreferente (Blaukopf, 1988). Ya desde la Edad Media con los trovadores y juglares que se dedicaban a cantar y contar a la gente historias o vivencias propias, y, fundamentalmente hasta mediados del siglo XX, donde nuestros abuelos cantaban a nuestros padres canciones en las que se reflejaban las costumbres de la época, y que por la transmisión oral han llegado hasta nosotros. Este contenido histórico-cultural de la canción popular ha sido muy utilizado por los historiadores que se han basado en los cancioneros típicos de algunas regiones para determinar sus costumbres al no existir documentos escritos (Stevens, 1990).

También ha tenido una importante aportación para el estudio del léxico y de los usos del lenguaje en las distintas comunidades autónomas y regiones.

El análisis que se pretende realizar en las tareas desempeñadas por hombres y mujeres en las canciones populares se refiere a una lectura detenida del texto de las canciones del que se pueden extraer diversas lecturas; para García Meseguer (1996), el hecho discriminatorio aparecerá más o menos patente según la sensibilidad que posea el oyente, sensibilidad en la que juegan dos factores: por una parte su actitud vital frente a la discriminación por razón de sexo, y, por otro, su mayor o menor agudeza para detectar fenómenos de lengua no superficiales, reveladores de la mentalidad del hablante. Por todo esto, cuanto más sutil sea el caso particular de sexismo (lingüístico), mayor profundidad estará demostrando el arraigo sexista de la mentalidad.

En este trabajo se pretende observar el papel del género en una muestra de canciones populares. Para esto se han seleccionado una serie de letras que por su contenido pueden ser de relevante importancia en el papel que las mujeres y hombres desempeñan actualmente en la sociedad. Una de las principales razones tenidas en cuenta en la selección ha sido el conocimiento que de ellas se tiene, por ser canciones de gran difusión que han sido cantadas por gran parte de los escolares en su momento. En dichas canciones se realizará un análisis de contenido, elaborando un sistema de categorías en función de las acciones implícitas en los verbos utilizados, e igualmente analizaremos los adjetivos y sustantivos que definen cada género y las funciones sociales asignadas en las letras a cada uno de ellos.

1. Objetivos

Los objetivos que se pretenden conseguir con la elaboración de este trabajo son: por una parte analizar

los sustantivos, verbos y adjetivos que hacen alusión tanto a los hombres como a las mujeres, y por otra, comprender el rol social que desempeñan los hombres y las mujeres en las canciones populares españolas.

2. Muestra

Para este trabajo se ha utilizado una muestra de 13 canciones populares recogidas en diversas Comunidades Autónomas de España:

Al pasar la barca.	El día de los torneos.
En el lavadero.	En el balcón de palacio.
Unas cantan de alegría.	Me casó mi madre.
Esa señorita.	Pajarito que cantas.
Cómo quieres que te quiera.	Un día, arroyuelo.
La mi morena.	¡Pobre Vicenta!
San Serení de la buena, buena vida.	

3. Método

Para el análisis de contenido de las canciones hemos seguido el método propuesto por Bardín (1986) mediante la realización de un sistema de categorías. Para la elaboración de este sistema de categorías hemos seguido un proceso inductivo que ha generado los siguientes núcleos categoriales: a) Acciones implícitas en el texto. Identificadas según los verbos utilizados y cómo éstos se vinculan con hombres o mujeres; b) Calificativos que se utilizan en función del género; c) Funciones sociales de cada uno. Papel que desempeña en la canción el sujeto (hombre-mujer) de la acción, en la mayor parte de los casos asociado a una profesión.

3.1. Procedimiento de análisis de las canciones

Una vez seleccionadas las canciones, se procedió al análisis del contenido de las mismas. A continuación presentamos un estudio de casos que explica los análisis llevados a cabo con las propuestas de canciones seleccionadas.

4. Resultados del análisis de datos

En el análisis del contenido de las canciones hemos establecido varias categorías tanto para hombres como para mujeres. Estas categorías son explícitas, en tanto que otros investigadores pudieran usarlas para el estudio del mismo material y obtener substancialmente los mismos resultados (Fraenkel y Wallen, 2000), y hemos procurado que reúna los requisitos de clasificación terminológica: exhaustividad respecto a los rasgos encontrados en las canciones y mutua exclusión (Buendía, 1998).

En la tabla se presenta los análisis en función de las tres categorías consideradas; en primer lugar nos centramos en los roles sociales, cualidades personales y referentes a las profesiones de las mujeres; en segundo lugar nos referimos a las de los hombres. Atendiendo a la letra, se observa un estereotipo de mujer

CANCIONES	VERBOS / SUSTANTIVOS / ADJETIVOS		FUNCIÓN SOCIAL	
	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES
1) Al pasar la barca. Al pasar la barca me dijo el barquero: «las niñas bonitas no pagan dinero». Yo no soy bonita ni lo quiero ser, yo pago dinero como otra mujer. La volví a pasar, me volvió a decir: «las niñas bonitas no pagan aquí». Al volver la barca me volvió a decir: «esa morenita me ha gustado a mí».	Verbos: Dijo, decir, ha gustado. Sustantivos: Barquero, Adjetivos:	Verbos : Pasar, pagan, ser, volví, volver. Sustantivos: Niñas, mujer. Adjetivos: Bonitas, morenita.	En esta canción el hombre es el que desempeña un oficio, en este caso barquero.	La mujer tiene unos privilegios como no pagar en determinados sitios por el hecho de ser bonita, que es la única virtud que se le observa. Pese a esto, se observa el interés de la mujer por conseguir una igualdad.
2) Esa señorita. Esa señorita del mandil de seda, con la escoba barre, con los ojos friega, con la boca dice quién fuera soltera y no casadita en tierras ajenas.	Verbos: Sustantivos: Adjetivos:	Verbos: Barre, friega, dice, fuera. Sustantivos: Señorita, soltera, casadita. Adjetivos:		Se muestran los trabajos que lleva a cabo la mujer en la casa, los cuales son fruto del matrimonio.
3) Cómo quieres que te quiera. Como quieres que te quiera si soy un pobre soldado y no puedo mantenerte, salero tan resalado. ¿Recuerdas, morenita, cuando te regalé la cinta para el pelo y cordón para coser ? Ay, Ay, Ay, el cordón para coser. Ay, Ay, Ay, el cordón para coser.	Verbos: Soy, puedo, regalé. Sustantivos: Soldado. Adjetivos: Pobre.	Verbos: Quieres, recuerdas, coser. Sustantivos: Adjetivos: Morenita.	El hombre tiene la función de mantener a la mujer. Su profesión es la de soldado.	La mujer se limita a hacer las tareas domésticas tales como coser con los utensilios que le regala el hombre.

con unas profesiones muy definidas tales como lavandera, costurera, peinadora, planchadora, etc. Por otra parte, en muchas de las letras se observa una clara dependencia del hombre (marido) por parte de la mujer, encargándose ésta de las tareas tradicionales de la casa. Así mismo, hay letras en las que se refleja un tema, que aunque no es muy de actualidad es digno de mención, y es la nula toma de decisión en la elección del marido por parte de la mujer. Otra de las características de las letras es que en numerosas ocasiones se observa el uso de determinados sustantivos tales como «morenita», «mora», «colegiala», etc. para

hacer referencia a la mujer, siendo ésta objeto de belleza, musa o fuente de inspiración poético-musical. Por último destacaremos que de las gráficas se muestra una mujer con las siguientes características, se dedica a lavar, casada, que cose y que está triste.

El hombre suele adoptar unas profesiones más tradicionalmente «masculinas» como soldado, caballero, barquero o zapatero. Por otra parte, es el marido el que gana el dinero, mantiene a la mujer y a los hijos. De las gráficas se observa una mayor homogeneidad en los tres apartados, no destacando en ninguna categoría. Asimismo, el 23% de las canciones están cantadas en

PARA MUJERES

REFERENTE A LAS PROFESIONES	CUALIDADES PERSONALES (CALIFICATIVOS)	FUNCIÓN SOCIAL
Lavandera (38,4%). Ama de casa (7,6%). Costurera (23%). Planchadora (7,6%). Peinadora (7,6%). No definida (16%).	Bonita (15,3%). Morenita (15,3%). Morena (15,3%). Bella (7,6%). Linda (7,6%). Chiquita (7,6%).	Lavar (38,4%). Cantar (7,6%). Llorar (7,6%). Estar cautiva (7,6%). Estar triste (15,3%). Estar afligida (7,6%). Ser colegiala (7,6%). Casar (23%). Barrer (7,6%). Fregar (7,6%) y coser (23%).

PARA HOMBRES

REFERENTE A LAS PROFESIONES	CUALIDADES PERSONALES (CALIFICATIVOS)	CUALIDADES PERSONALES (CALIFICATIVOS)
Barquero (7,6%). Soldado (7,6%). Caballero (7,6%). Zapatero (7,6%). No definida (59,6%).	Pobre (7,6%). Muchachito (7,6%). Pícaro (7,6%). Chiquito (7,6%). Cansado (7,6%).	Regalar (7,6%). Ganar dinero (7,6%). Ser novio (7,6%). Dar (7,6%).

primera persona por una mujer, el 46% están cantadas en primera persona por un hombre, y en el 31% restante no está definido si la canta un hombre o una mujer.

5. Conclusiones y consideraciones didácticas

Se puede observar de lo analizado en estas canciones que el papel de la mujer no está igualado con el del hombre, estableciéndose claras diferencias entre ambos. Pese a que estas canciones son bastante antiguas en su mayoría, muchas de ellas se siguen cantando hoy en día, ya que algunas son canciones tradicionales infantiles bastante conocidas. Como decíamos al principio, la canción es la unión de música y texto, y haciendo referencia a esto último, si analizamos muchas de las canciones que cantan los niños o nosotros mismos, podemos observar la clara distinción que se establece entre el papel del hombre y el de la mujer, lo cual, aunque de manera inconsciente, puede ser un impedimento para lograr la igualdad entre ambos géneros. Las sociedades modernas cada vez están más necesitadas de programas educativos que mentalicen este tipo de influencias y aporten modelos no sexistas al imaginativo folklore de antaño.

A modo de conclusión, nos gustaría afirmar que durante la recolección de la muestra de canciones, hemos observado, por una parte que muchos de los cancioneros más actuales están recogidos por mujeres, y en éstos no se suelen encontrar tantas canciones que manifiesten estas diferencias de género. Así mismo, hemos visto también algunas iniciativas que nos han parecido interesantes y que consisten en «reelaborar» las letras de algunas canciones tradicionales, cuyo contenido no es todo lo adecuado que debería ser en la sociedad de nuestro tiempo, y de este modo adaptarlas al presente. Esto, como es lógico, a alguna gente le parecerá una estrategia inadecuada debido a que se puede perder la transmisión histórico/cultural, que es una de las principales funciones de estas canciones, pero de igual modo, puede ser acogido por otras personas en las que prime una adecuación del contenido de estas canciones que fundamentalmente

se manejan en el entorno escolar.

Ante este panorama, el profesor/a, puede tener varias opciones de cara a ejercer una labor coeducativa e interdisciplinar desde su aula: Enseñar las canciones tal cual e invitar a identificar críticamente los roles sociales, empleando procedimientos didácticos adecuados al caso y cambiar la letra de las canciones clásicas e incorporarle revisiones prácticas «políticamente correctas» (Conde y Calvo, 1999), pudiendo realizar estas letras los propios alumnos desde una perspectiva de enseñanza constructivista.

Referencias

- BARDÍN, L. (1986): *Análisis de contenido*. Madrid, Akal.
- BLAUKOPF, K. (1988): *Sociología de la música*. Madrid, Real Musical.
- BUENDÍA, L. (1998): «La investigación observacional», en BUENDÍA, L.; COLÁS, P. y HERNÁNDEZ, F. (Eds.): *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid, McGraw Hill.
- BUENDÍA, L.; GONZÁLEZ, D.; GUTIÉRREZ, J. y PEGALAJAR, M. (1999): *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla, Alfar.
- CALERO, M.A. (1999): *Sexismo lingüístico. Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje*. Madrid, Narcea.
- CERVERA, J.; FUENTES, P. y CERVERA, F. (1987): *Canciones para la escuela II*. Valencia, Piles.
- COLÁS, M.P. y BUENDÍA, L. (1992): *Investigación educativa*. Sevilla, Alfar.
- CONDE, J.L.; VICIANA, V. y CALVO, M.L. (1999): *Nuevas canciones infantiles de siempre*. Málaga, Aljibe.
- CRIVILLÉ, J. (1988): *El folklore musical*. Madrid, Alianza.
- ELIZALDE, L. (1990): *Canto escolar I y II*. Madrid, Publicaciones Claretianas.
- FRAENKEL, J. y WALLEN, N. (2000): *How to desing & evaluate research in education*. Boston, Mc Graw Hill.
- GARCÍA MESEGUER, A. (1996): *¿Es sexista la lengua española? Una investigación sobre el género gramatical*. Barcelona, Paidós.
- GARCÍA MESEGUER, A. (1988): *Lenguaje y discriminación sexual*. Barcelona, Montesinos.
- GIMÉNEZ, T. (1997): «El uso pedagógico de las canciones», en *Eufonía*, 6; 91-99.
- HIDALGO, J. (1982): *Cancionero popular infantil Español*. Madrid, A Carmona.
- HIDALGO, J. (1991): *Cancionero de Andalucía*. Madrid, Música Moderna.
- HIDALGO, J. (1982): *Cancionero del Reino de León*. Madrid, A Carmona.
- HIDALGO, J. (1974): *Folklore musical español*. Madrid, A Carmona.

Niños, niñas y adolescentes venezolanos frente a la radio y la televisión
Febrero de 2002

La radio y televisión que tenemos y la que queremos



Niños y niñas venezolanos alzan su voz reclamando una televisión de calidad en un contexto político y social marcado por la concentración y gubernamentalización de los medios a través de la elaboración de leyes de marcado carácter dirigista y politizador del gobierno del presidente Hugo Chávez. El tema de la programación y los contenidos mediáticos pasó a engrosar la lista de asuntos que mantienen en agudo conflicto y estado de crispación al gobierno nacional y a las oposiciones, campo del cual forman parte la mayoría de los medios de comunicación del país. Algunas ONG, entre ellas las que defienden los derechos de los niños y adolescentes, están intentando terciar en el debate, procurando sacar del «pantano» en que se ha caído, exigiendo que en la consideración y discusión del mismo priven los intereses y las necesidades de la infancia, la juventud y, en general, de los usuarios de los medios.

Preámbulo

70 niñas, niños adolescentes, representantes de 16 centros formativos del Distrito Metropolitano de Caracas y del Estado de Vargas, realizaron un encuentro, bajo la coordinación de CECODAP, en el Ateneo de Caracas, el día 15 de febrero de 2000, sobre «La radio y televisión que tenemos y la que queremos». A continuación se presentan los resultados de las deliberaciones y recomendaciones:

Consideramos que:

1. La regulación de la programación en el horario destinado a la niñez siempre ha sido y es una de las preocupaciones de las niñas, los niños y adolescentes en los foros, asambleas, parlamentos, cabildos, talleres...
2. La Convención sobre los Derechos del Niño establece: «Los Estados reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán porque el niño tenga acceso a información y material proveniente de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tenga por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental...».
3. La República Bolivariana de Venezuela en su artículo 58 establece: «las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a recibir información adecuada para su desarrollo integral».
4. En una encuesta realizada a 500 niñas, niños y adolescentes de diferentes ciudades del país; reflejada en la edición n° 17 de los estudios de opinión «Voces para el cambio», se manifestó que la televisión es la opción del 55% de las entrevistadas o entrevistados, durante el fin de semana, así como que el 45% acostumbra pasar delante de la pantalla más de cuatro horas y el 30% entre 2 y 4 horas al día.

Aunque la mayoría de estos encuestados (38%) consideran que la televisión tiene una programación repetitiva, o como asegura otro tanto (20%) está cargada de violencia; el 27% considera que ofrece varias opciones y sólo el 15% que es interesante y muy educativa.

Otra encuesta similar plantea que la televisión y la radio son los medios de comunicación más aceptados o preferidos por las niñas, los niños y los adolescentes, teniendo un 94% de preferencia sobre otros medios (cine, prensa y revistas); así como son los más atractivos ya que el 90% le gustaría trabajar en alguno de ellos.

4. En vista de la importancia de estos medios para nuestra población, las niñas, niños y adolescentes como sujetos plenos de derecho, queremos contar con mecanismos para nuestra participación, para la auto-defensa de nuestro derecho a ir seleccionando progresivamente la información a recibir. Así como nuestras familias, comunidades y sociedad en general tienen derecho a organizarse para ejercer *contraloría* social en la exigencia y control para una radio y televisión mejor y más favorable para nosotros, las niñas, los niños y adolescentes.

Observamos que:

En la televisión y la radio hay contenidos positivos y educativos, que permiten defender nuestros derechos, promueven valores, muestran la cultura de otros países, nos permiten estar informados, etc. pero también observamos con desagrado que en muchos casos:

- Se estimula la violencia intrafamiliar y social.
- En las novelas se presenta una mala imagen de la familia. Madres que no son madres, padres que dejan a las mujeres por otras, parejas que son infieles...
- El machismo, la mujer superficial y frívola es común en la programación.
- Los programas amarillistas sólo presentan lo malo y feo que está pasando en el país
- En los programas donde se presentan problemas familiares, se abusa de la gente, no se les respeta, se burlan y agrede a los participantes.
- Los programas humorísticos caen en la chabacanería, utilizando palabras de doble sentido y promoviendo malos ejemplos.
- Violencia en las novelas, *comerciales*, cómics, canales de cable y nacionales.
- La sexualidad no es tratada de forma saludable.
- Se transmite maltrato, vicios, mala educación, uso irresponsable de la sexualidad. Estos factores influyen en nuestras vidas.

• La violencia en la calle es consecuencia de los ejemplos de los contenidos de la mala programación.

• Se promueve el uso de las drogas e inducción a vicios.

• A pesar de que sabemos que los programas son dañinos para nuestra formación, nos gusta verlos. No tenemos la formación para tomar la decisión de cambiar el canal. Tampoco existen muchas opciones. No todos tienen televisión por cable

• Se presenta la realidad como dos posiciones: los que están con el gobierno y los que están en contra y entonces se manipula la información dependiendo del bando donde estés.

Exigimos que:

• Los cómics creados para niñas y niños sean aptos para esta población.

• Nuestras familias asuman la responsabilidad de orientarnos sobre los programas que vemos.

• La televisión y la radio sigan el norte del aprendizaje, el desarrollo, el respeto, la tolerancia.

• La sexualidad debe ser tratada de forma adecuada y pedagógica.

• Se creen espacios para la participación de las niñas, niños y adolescentes dentro de los medios.

• Se regule en los medios el contenido en el horario reservado para la niñez.

• Se incrementen las emisiones de noticias positivas donde podamos ser tratados dignamente. No queremos ser sólo malas noticias, Estamos haciendo cosas interesantes en nuestras escuelas, centros deportivos, comunidades que deben ser difundidas.

• Se realicen foros con mayor cantidad de personas para seguir dialogando acerca de la actuación de los medios de comunicación.

• Queremos que los padres y madres se solidaricen con esta realidad.

• No sigamos divirtiéndonos con las tragedias de los demás.

• No se manipule la información presentando la realidad no como sucede sino como la quiere o conviene presentar el medio.

• En nuestras escuelas se nos enseñe a la lectura crítica de la programación que vemos. Sólo así podremos tomar la decisión de cambiar el canal o exigir que se respete nuestro derecho a una información adecuada.

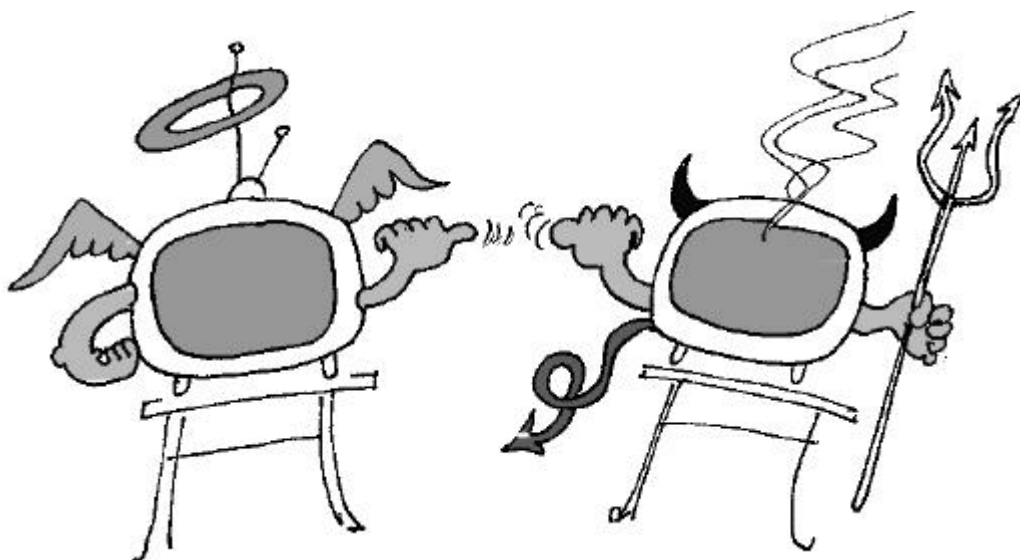
• La televisión no sea un «cajón de perdición», sino una oportunidad para nuestra formación, información y recreación.

Nos comprometemos a:

- Levantar nuestra voz como ciudadanos activos de esta sociedad.
- A reflexionar y seleccionar lo que vemos, y a invitar a nuestros padres y amigos a que también lo hagan. No se puede seguir viendo programas que no nos benefician.
- Presentar estas opiniones y solicitudes a las diferentes autoridades, dueños de los medios, organizaciones de la sociedad, centros educativos.

Centros educativos participantes:

Liceo «Andrés Bello», Grupo «Así somos» (Vargas), Escuela Básica «Padre Sojo», Grupo «Cometa», Escuela Básica «Crucita Delgado», Grupo «Así Somos» (Caracas), Colegio «Canaima», Colegio «San Agustín», Instituto «Águiles Nazoa», Escuela «Fe y Alegría Virginia de Ruiz», Colegio «N^a S^a de Guadalupe», Liceo «José M^a Vargas», Escuela Comunal «Cristo Rey», Liceo «Estebán Gil Borges», Movimiento «PANA (Protagonismo en Acción de la Niñez y Adolescencia)».



Plataforma en Defensa de la Radiotelevisión Pública
Madrid, 22 de noviembre de 2001

Manifiesto en defensa de la radiotelevisión pública

Una radiotelevisión pública de calidad no debiera ser una aspiración o una meta en una sociedad libre y democrática, sino una consecuencia lógica del Estado de derecho y el ejercicio de las libertades democráticas. Sin embargo, asistimos, en muchos casos con resignación, a propuestas televisivas que no responden a los mínimos criterios de servicio público que estatutariamente las definen y que, no pocas veces, incluso atentan contra derechos fundamentales de las personas. El manifiesto que presentamos a continuación tiene el extraordinario valor de ser uno de los primeros documentos rigurosos, que emana de los propios profesionales e investigadores, reclamando el derecho a una televisión pública de calidad de todos y para todos.

Los países desarrollados de nuestro entorno han previsto que la radiotelevisión ha de cubrir objetivos de servicio público de trascendental importancia desde el punto de vista cultural, educativo, de acceso y participación. Estos objetivos están reflejados en nuestra Constitución, aparecen directamente vinculados con la esencia misma de la democracia y atienden a enunciados tales como: compensar las desigualdades sociales, defender la libertad de expresión, apoyar un concepto de educación y formación permanente, imprescindibles a lo largo de toda la vida, fomentar una programación que proteja los derechos de niños y jóvenes, promover el acceso y la participación de los diversos agentes sociales en una comunicación verdaderamente democrática, promocionar la diversidad cultural y lingüística y atender a las necesidades de las minorías.

La Comisión Europea confiere al servicio público de radiodifusión un papel central en el funcionamiento de las sociedades democráticas modernas, en especial en el desarrollo y transmisión de valores sociales. No existe ningún otro servicio que, simultáneamente, tenga un acceso tan amplio a la población, proporcione tal cantidad de informaciones y contenidos e influya de forma tan generalizada en los comportamientos sociales.

Sin embargo, las radiotelevisiónes públicas españolas (RTVE, autonómicas y locales) no cumplen plenamente los objetivos de servicio público y, en algunos casos, los incumplen sistemáticamente. No están siendo coherentes con las leyes que regulan su funcionamiento ni con los principios básicos que definen sus programaciones. No se caracterizan por el pluralismo, la veracidad y la imparcialidad, ni mucho menos por su independencia del poder político.

Los diferentes gobiernos no han dado aún a la radiotelevisión pública la oportunidad de mostrarse como un servicio esencial para la comunidad. Por el contrario, han propiciado un modelo de gestión «gubernamentalizado», progresivamente debilitado en sus recursos y sometido a una amenaza permanente de privatización.





Comunicar 18

Bitácora

agenda



Actualidad
Apuntes
Plataformas
Fichas
Reseñas

Plan formativo para el año 2002

El Grupo Comunicar organizará actividades en toda Andalucía

El Grupo Comunicar, colectivo editor de esta publicación, tiene planificado durante este año 2002 la realización de un amplio plantel de actividades que se desarrollarán en prácticamente todas las provincias andaluzas. Además, en colaboración con la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía realizará diez intervenciones formativas para profesores y comunicadores en seis provincias.



La formación del profesorado es uno de los pilares básicos que sustentan al Grupo Comunicar. Desde sus inicios, esta asociación de educadores se ha planteado la importancia de la formación de los docentes como eje neurálgico para la educación en medios de comunicación. Para ello, junto a las actividades organizadas con Universidades y organismos públicos, el Grupo va a desarrollar un plan de formación de profesores en colaboración con la Consejería de Educación y Ciencia que se va a concretar en diez intervenciones.

En Huelva se celebrará en el mes de abril un Seminario de formación para profesores, denominado «Ondas en educación. La radio en las aulas», dedicado al uso de este medio de comunicación como recurso educativo y plataforma informativa. Además en el mes de mayo tendrá lugar un Taller didáctico, «Edición de vídeo por ordenador», con el objeto de que comunicadores y profesores aprendan a usar las nuevas tecnologías digitales aplicadas a la imagen en movimiento.

También en Huelva tendrá lugar este año las X Jornadas de Educa-

ción en Medios de Comunicación, con el título «Los medios de comunicación en la escuela», actividad que congregará a profesores en activo y universitarios en torno a expertos en esta temática.

En Ján se desarrollará un seminario de formación de profesores denominado «Utilidades pedagógicas de Internet», dirigido a docentes de todos los niveles educativos para fomentar el uso de la Red como recurso para el aula. Para ello se contará con cualificados expertos como el Dr. Ramón Ignacio Correa, de la Universidad de Huelva, el Dr. Julio Cabero, de la Universidad de Sevilla, Manuel Martínez, maestro experto en Internet y Alfonso Palazón, de la Universidad Juan Carlos I.

En Granada, las Jornadas que se celebrarán en el último trimestre del curso se centrarán este año en «Cine y educación: de la pantalla al aula», con proyección de vídeos y películas, junto a debates y conferencias en torno al séptimo arte. El plantel de ponentes es amplio y de cualificado nivel, con la presencia de investigadores y expertos en cine y comunicación audiovisual. Junto a las conferencias se ofrecerán talleres en los que harán sesiones prácticas sobre uso de las cámaras, análisis de los valores en el cine y modelos de conducta a partir de este medio.

En Sevilla, las VII Jornadas de «Educación en Medios de Comunicación» tendrán este año lugar en noviembre en el CEP «Cornisa del Aljarafe» con ponencias sobre nuevas tecnologías, prensa, cine, publicidad, Internet, así como talleres

específicos sobre uso de los medios en las diferentes disciplinas y áreas trasversales.

En Cádiz se celebrarán este año dos actividades diferenciadas en temáticas y planteamientos. Por un lado, el I Congreso «Sordos, nuevas tecnologías y educación» en mayo, con la presencia de expertos en esta temática de diferentes universidades e instituciones especializadas que contemplará además una dinámica participativa con talleres y debates. En segundo lugar, en el mes de noviembre se realizarán las III Jornadas «Mujer y comunicación: la mujer en el cine», con la colaboración de la Fundación Municipal de la Mujer del Ayuntamiento de Cádiz.

En Málaga, en el ámbito de la Universidad, se organizarán unas Jornadas sobre «Comunicación responsable» con la presencia de profesionales de los medios de comunicación para analizar el papel del sentido ético de los medios.

Por otro lado, como es tradicional en el Grupo este año se editarán también los Muros Prensa-Escuela, que en su número 19 tratará sobre la orientación, ofreciendo pistas prácticas para el uso de los medios en el aula.

Para más información sobre estas actividades y otras de futura planificación, conectar con www.grupo-comunicar.com.



Se celebra en Barcelona en junio de 2002

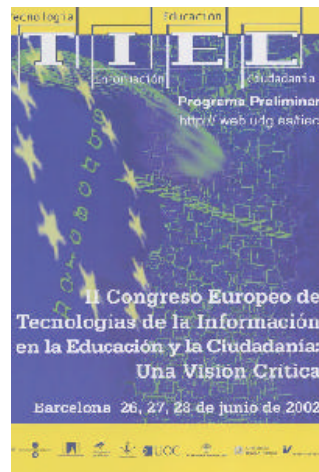
Congreso de Tecnología de la Información y Ciudadanía: una visión crítica

Barcelona acogerá entre los días 26, 27 y 28 de junio de 2002 el II Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y la Ciudadanía: una visión crítica (TIEC-2), bajo los auspicios de la mayoría de las universidades catalanas.

A partir de la experiencia de la organización en 1992 del I Congreso Europeo de Tecnología de la Información en la Educación: una visión crítica y ante el proceso imparable de digitalización de la información y el aumento de las problemáticas sociales y educativas, la finalidad de este Congreso es profundizar en el intercambio entre profesionales de la educación en torno a aspectos como: el proceso de planificación y utilización de las TIC en los procesos de enseñanza; el seguimiento de su impacto en la práctica docente, poniendo un énfasis especial en aspectos relacionados con el desarrollo de los estudiantes como ciudadanos de la sociedad de la información o del conocimiento y la formación de los distintos implicados en el sistema educativo.

La principal tarea, de dicho Congreso, consistirá en explorar y profundizar en las problemáticas generadas, emitir juicios críticos sobre el valor de los desarrollos de las TIC y su utilización en la enseñanza, su impacto en la construcción en la práctica de una ciudadanía responsable y su papel en la configuración del futuro. Para ello se han determinado una serie de objetivos con los que se pretende analizar el sentido de los cambios y transformaciones sociales, culturales, políticas y tecnológicas que están afectando a la configuración de la educación; explorar cómo los nuevos soportes de información y los nuevos entornos de comunicación median las formas de conocer y la socialización de los individuos; vislumbrar los retos de la educación en los próximos años y examinar las características de

nuevos entornos de aprendizaje, para que faciliten que todos los individuos encuentren un lugar para aprender, entre otros. El Congreso dispone de una dirección electrónica en la que se amplía información: tiec@congressos.ub.es.



Se celebrará en junio de 2002 en Barcelona

Conferencia sobre Comunicación Intercultural



El próximo mes de julio, entre los días 21 y 26 se celebrará en Barcelona la XXIII Conferencia y Asamblea General de la Asociación Internacional de Estudios en Comunicación Social (AIECS/IAMCR/AIERI), a iniciativa del Instituto de la Comunicación (INCOM) de la Universidad Autónoma de Barcelona. En esta edición, junto a los temas que corresponden a las diversas secciones y grupos de trabajo de la Asociación, se propone a los participantes analizar y discutir una temática de máxima trascendencia para las sociedades y la convivencia mundial: La Comunicación Intercultural, con el objeto de aportar a la comunidad in-

ternacional un amplio conjunto de conocimientos que favorezcan el diálogo intercultural y faciliten la construcción de un mundo más justo y pacífico. Además se pretende la promoción de los estudios de comunicación, el intercambio de ideas y opiniones del máximo número de investigadores, la difusión de la información por medio de las nuevas tecnologías, la participación de expertos de Latinoamérica, Europa del Este, África y Asia mediante becas y ayudas... de forma que las distintas aportaciones de la conferencia constituyan un referente para el debate sobre la comunicación, así como una actividad preparatoria para el Fórum Universal de las Culturas que se celebrará en Barcelona en el 2004. Para más información: carcam@ceibo.entelnet.bo.

Asociación Latinoamericana de Investigación de la Comunicación

VI Congreso ALAIC 2002 de Investigadores de la Comunicación

Con el objeto de responder a las demandas que se plantean ante el distanciamiento entre la realidad educativa y la sociedad, científicos y estudiosos de la comunicación se reunirán en la ciudad boliviana de Santa Cruz de la Sierra en junio. Esta importante cita, en cuya página web <http://www.up-sa.edu.bo/alaic2002/turistica>, se puede consultar el programa y los requisitos para la participación, así como otros datos de interés, tiene dos propósitos fundamentales, situar ese distanciamiento al que aludíamos y analizarlo desde distintas posturas y reconocer por parte de las instituciones educativas los retos que la sociedad digital está imponiendo. El programa preliminar ofrecidos interesantes conferencias. Además participarán distintos expertos de ALAIC en este interesante Congreso.

II Conferencia Internacional de Educación, Formación y Tecnologías «Online Educa Barcelona»: punto de encuentro entre Europa y Latinoamérica

«Online Educa Barcelona» es la segunda conferencia de carácter bienal que se organiza en esta ciudad para reunir a los académicos y usuarios del eLearning de todos los sectores de la educación con el objeto de convertirse en un punto de encuentro para la reflexión y la puesta en práctica de proyectos en el espacio global de la educación. Online Educa pretende que se examinen y evalúen los procesos, procedimientos, técnicas e instrumentos para una consecución apropiada del aprendizaje creativo del siglo XXI. Los temas sobre los que versará el contenido de la reunión científica se centrarán en: educación superior: la adaptación de estructuras,

personas y servicios; la formación corporativa: desarrollo y mantenimiento de modelos de eLearning y la creación y desarrollo de contenidos de alta calidad.

Esta conferencia organizada por el ICEF de Berlín y la Universitat Oberta de Catalunya, se estructura en sesiones paralelas en las que se tratarán los temas generales mediante la presenta-

ción de ponencias y/o proyectos; en paneles de debate -mesas redondas- en las que se debatirán los temas y aspectos relacionados con la conferencia bajo la coordinación de expertos en la materia que se discute y talleres pre-conferencia, que se realizarán el 27 de mayo como sesiones de trabajo práctico.

A lo largo del desarrollo de la conferencia se mostrarán los más innovadores productos y servicios de software, tecnología de las comunicaciones y servicios electrónicos. Para mayor información sobre este congreso internacional se puede contactar en la web www.online-educa.com; o bien a barcelona@online-educa.com; o al teléfono 93-253 23 02.



17º Festival Internacional de Cine en Valencia Nueva edición de «Cinema Jove»

Valencia acogerá nuevamente la 17ª edición de Cinema Jove del 15 al 22 de junio. Los orígenes de esta iniciativa están en el Encuentro de Grupos Escolares Realizadores de Cine y Vídeo, que sigue formando parte del programa de actividades, como punto central de las exhibiciones de cine infantil y juvenil que acoge la muestra. La participación en dicho encuentro se reserva a los jóvenes de hasta 20 años de edad, que representen a centros educativos, EPA, asociaciones juveniles, talleres de imagen, etc. que deberán presentar sus obras en formato VHS antes del 15 de abril, para poder acceder a una fase de preselec-

ción cuyos resultados se proyectarán entre el 15 y el 18 de junio en el transcurso de Cinema Jove.

Los premios se entregarán atendiendo a las categorías por las que se haya concurrido al Festival: a) hasta los 14 años, b) de 15 a 20 años (alumnos de ESO y Bachillerato) y c) de 15 a 20 años (alumnos de módulos de Imagen y Sonido y asociaciones juveniles), además de menciones y diplomas al mejor guión, a la mejor interpretación, a la mejor fotografía y a la película más innovadora, así como un premio especial «La aventura del saber», al mejor reportaje/documental. Para mayor información, consultar la web: www.gva.es/cine-majove.



I Jornadas sobre atención educativa a ciegos y deficientes visuales en Granada en abril de 2002

El Grupo Comunicar, la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada y la ONCE organizan las I Jornadas sobre atención educativa a ciegos y deficientes visuales que se celebrarán en Granada, desde el 2 al 6 de abril, con la colaboración del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad y el Centro de Profesorado. Dichas Jornadas, homologadas como actividad de formación por la Junta de Andalucía, se desarrollarán en la Facultad de Ciencias de la Educación con un exhaustivo programa que incluye ponencias, comunicaciones y coloquios, dirigido al profesorado en general y a estudiantes universitarios interesados en la temática, Magisterio, Pedagogía y Psicopedagogía. Para información sobre estas jornadas, se puede contactar con el Grupo Comunicar de Granada: pacurri@ugr.es.

En Valladolid, cine para jóvenes «Cinematógrafo» y «Moviola», ventanas al mundo del cine

Caja España está desarrollando una interesante experiencia para acercar el cine a los más jóvenes. «Cinematógrafo» es una actividad para niños de entre 6 y 12 años que pretende acercarles el cine y educar su mirada, de manera divertida, mediante la proyección de películas y la realización de actividades complementarias, dirigidas por personal especializado. Se pretende que a lo largo de la actividad que se lleva a cabo durante este curso y mediante la participación en actividades de fotografía, periódicos, taller de vídeo... además de proyecciones, los asistentes puedan percibir y crear imágenes. De igual forma y para jóvenes de 13 a 17 años, «Moviola» se ofrece como una posibilidad para aquéllos a los que les gusta el cine, el vídeo y la imagen en general. Los jóvenes realizan sus propias películas y participan en el concurso «Premio Moviola 2002».

Celebrado un Seminario Internacional en Caracas Educación para los medios en Venezuela

El pasado mes de octubre se llevó a cabo el Seminario Internacional de Educación para los Medios, «La televisión Enemiga o Aliada de la Educación» en Caracas, Venezuela, dirigido a docentes vinculados al área de lenguaje y comunicación y a aspirantes a cursar la especialización en educación para los medios y organizado por la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela y el Instituto de Investigaciones de la Comunicación (ININCO).

El Seminario contó con aportaciones muy diversas, entre las que podemos destacar: «TV-E-Videncias: perspectivas de Investigación y Educación de las Audiencias, a cargo del Dr. Guillermo Orozco Gómez, de la Universidad de Guadalajara de México; «La experiencia del Ombudsman en Educación para los Medios» por Elías Santana Ombudsman del Diario «El Nacional» y «Enseñar a ver la TV: de la caja mágica al ojo crítico» por el Dr. J. Ignacio Aguaded Gómez, de la

Universidad de Huelva y presidente del Grupo Comunicar de España. Tuvo lugar en el transcurso de este interesante Seminario una charla/mesa redonda en la que, bajo la coordinación de Elizabeth Safar, intervinieron los ponentes Guillermo Orozco y J. Ignacio Aguaded, además de Gustavo Hernández, de la Facultad de Educación, de la Universidad Central de Venezuela. Otra de las actividades llevada a cabo fue la presentación de un nuevo número del Anuario ININCO por Óscar Lucien, director del Instituto de Investigaciones de la Comunicación. Las propuestas conceptuales y el conjunto de prácticas y experiencias que se ofertaron perseguían ofrecer a los participantes un método para contemplar la percepción crítica y activa de los contenidos –valores, concepciones y actitudes, etc.– de los tradicionales medios de difusión sin perder de vista sus articulaciones políticas-económicas y socioculturales dentro del sistema de comunicación masiva.

Celebrado en Granada en octubre de 2001

I Congreso Internacional sobre Ética en los Contenidos de los Medios de Comunicación e Internet

Los días 15, 16 y 17 de octubre se celebró en Granada el I Congreso Internacional sobre Ética en los Contenidos de los Medios de Comunicación e Internet, auspiciado por la Unesco y en colaboración con diversas instituciones. Las distintas conferencias y actividades se centraron en aspectos como: el papel de la educación en la construcción de la «cultura de paz»; la evolución y desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación y las consecuencias socioculturales; y el analfabetismo tecnológico, la ética en los medios de comunicación y la creación de una cultura de tolerancia y de paz; los dilemas entre el primer y el tercer mundo como consecuencia de la «fractura digital»; las nuevas tecnologías y la formación a distancia; la violencia en la televi-



sión, en los videojuegos e Internet; la manipulación de los medios; la educación para el uso crítico de los medios de comunicación y nuevas tecnologías; el papel de los medios en la construcción de la opinión pública; la regulación ética de los contenidos de la televisión; y el filtrado de los contenidos

de Internet o la evaluación del potencial educativo de los contenidos mediáticos e hipermedia. Durante el desarrollo del Congreso, que contó con la participación de expertos de reconocido prestigio, se llevaron a cabo las sesiones de trabajo de las «XI Jornadas de Profesores Universitarios de Tecnología Educativa y Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación», además de la «Declaración en Granada sobre la Educación en Medios de Comunicación como instrumento para el desarrollo de una cultura de paz» y la firma del acta de constitución del Observatorio Virtual de los contenidos mediáticos e hipermedia, para el seguimiento de las recomendaciones de la Declaración de Granada.

La UNED convoca un Curso de medios de comunicación y manipulación

Propuestas para una comunicación educativa y democrática

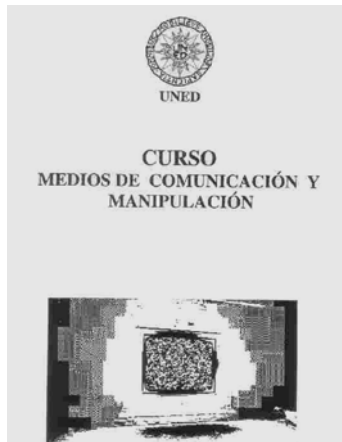
La Universidad Nacional de Educación a Distancia presentó el pasado mes de septiembre el Curso de medios de comunicación y manipulación; propuestas para una comunicación educativa y democrática, dirigido a profesionales de la educación y de la comunicación, ONG, estudiantes y a todos los ciudadanos y ciudadanas interesados en la comunicación y la educación, en el programa de enseñanza abierta para el curso 2001-2002. Los objetivos que se pretendían eran valorar el papel de los medios de comunicación en la sociedad actual, analizar la dimensión informativa y manipulativa en diferentes medios de comunicación, comprender el papel del público y de las audiencias en su vinculación con los medios de comunicación, conocer formas de manipulación en diferentes

contextos comunicativos, analizar aspectos éticos de la comunicación y elaborar propuestas que favorecieran la participación ciudadana.

En este contexto audiovisual, este curso ha facilitado instrumentos para detectar los mecanismos de persuasión y

manipulación en los medios de comunicación y desarrollar propuestas para una comunicación democrática. Los contenidos que se han tratado fueron, entre otros: «Medios de comunicación y sociedad», «La industria de los medios», «Técnicas de manipulación»; «¿Cómo se construye una noticia?», «La publicidad», «La propaganda», «Valores dominantes de la televisión», «Internet y comunicación democrática» y «Las audiencias». Si se requiere más información puede accederse a la página <http://apliweb.uned.es/matricula-pfppea>.

Este curso se enmarca dentro del amplio plan de actividades que la UNED realiza desde hace varias décadas en torno al uso de los medios de comunicación en la educación, incluyendo tanto masters como otro tipo de cursos.



Organizado por la Asociación de Emisoras de Andalucía de Radio y TV

Jornadas sobre «Comunicación para el desarrollo y la solidaridad»

Una vez más la Asociación de emisoras municipales de Andalucía de radio y televisión convocó el pasado mes de noviembre en Chipiona unas jornadas bajo el título «Comunicación para el desarrollo y la solidaridad», con el objetivo de profundizar en los valores democráticos. Este foro-seminario fue la primera actividad que organiza la Universidad Abierta de la Radio, la Televisión y las Nuevas Tecnologías de la información, que nació con vocación permanente y está promovida por el Ayuntamiento de Chipiona (Cádiz), la Universidad de Cádiz (UCA) y EMA-RTV.

El programa de las Jornadas se repartió en tres sesiones de conferencias. En la primera sesión hubo conferencias con títulos: como «Las políticas de comunicación y la cooperación al desarrollo»; «Medir las audien-

cias», a cargo de Carlos Lomas (AIMCEGM) y «Metodología en la construcción y orientación de proyectos». El segundo día se disertó sobre «La cooperación al desarrollo en medios de comunicación» y se presentó el panel «La mujer en los medios de comunicación»; además de impartirse las conferencias «Medios de comunicación e inmigración» y «Diversidad cultural y comunicación». En la última sesión se presentaron las conferencias «La radio y la TV digital» y «Gestión de la sociedad de la información y el conocimiento». Se finalizó con interesantes aportaciones de Miguel Martínez, de la Universidad Complutense, y del periodista Andrés Aberasturi que disertó en

torno a «Medios, globalización y ética periodística». La participación de estas Jornadas fue como siempre muy destacada.



Celebradas en Jaén en noviembre

Jornadas sobre el tratamiento de los malos tratos en los medios

El pasado mes de noviembre de 2001 se celebraron las I Jornadas sobre tratamiento de los malos tratos en los medios de comunicación aprovechando que el 25 de noviembre es el Día Internacional contra la Violencia hacia las Mujeres. Destinadas a profesionales de los medios de comunicación y profesionales del Instituto Andaluz de la Mujer y de los Centros de Información a la Mujer, las Jornadas pretendieron sensibilizar a los profesionales de los medios de comunicación sobre la problemática de la violencia de género a la hora de afrontar sus informaciones, así como el intercambio entre profesionales del Instituto y de los centros de Información a la Mujer con las personas que trabajan en los medios para poner de manifiesto distintos puntos de vista, dificultades en la elaboración de la información, el acceso a las fuentes...

Celebrado en Madrid en Diciembre de 2001

Congreso «La Educación en Internet e Internet en la Educación»

En relación con un importante tema de nuestros días se celebró en Madrid, el Congreso «La Educación en Internet e Internet en la Educación» entre el 14 y el 16 de diciembre, con la presencia de centenares de participantes y el objetivo de promover el intercambio de experiencias desde una doble perspectiva: las sinergias en el uso de Internet en la Educación y el papel del Sistema Educativo en la alfabetización en materia de Tecnologías de la Información. Esta interesante reunión científica, organizada por el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa, en el paraninfo de la Universidad Complutense de Madrid, pretendía promover el conoci-

miento y la motivación entre el profesorado en la utilización de las TIC en la Educación, detectar los obstáculos en su uso, analizar las fuentes informativas que pueden ser útiles para los educadores y potenciar un uso cooperativo del software libre. Todo ello, en un contexto de cooperación internacional para evitar la «brecha digital». Con el

objetivo de hacer llegar las aportaciones al ámbito internacional, el Congreso utilizó las últimas tecnologías en transmisión de vídeo en directo por Internet, además de poderse acceder a las sesiones en red, entre los días 26 y 12 de diciembre. También la televisión educativa ATEI retransmitió varios programas

con entrevistas y mesas redondas en las que participaron muchos de los expertos que intervinieron a lo largo de estos tres días en el Congreso, para acercar sus contenidos a Iberoamérica. Observada la demanda de foros de intercambio y discusión, tras la realización de este Congreso, se está dando continuidad a la participación a través de la Web del Centro Nacional de Información (CNICE).



IV Encuentro de Pedagogía y Comunicación en Granada El poder de la palabra

Organizado por el Grupo Comunicar, con la colaboración de la Facultad de Educación, el CEP, el Parque de las Ciencias y la Escuela de Radio y Televisión tuvo lugar el pasado mes de diciembre de 2001 el IV Encuentro de Pedagogía y Comunicación, con el sugerente tema de «El poder de la palabra». Los objetivos de esta actividad se centraron en promover la educación en medios de comunicación, redescubriendo el poder de la palabra en la sociedad. Las Jornadas se iniciaron con una mesa redonda cuyo tema fue «El poder de la palabra: perspectivas, realidades e inquietudes». Además se llevaron a cabo una serie de talleres y comunicaciones con interesantes aportaciones acerca de los medios: la interculturalidad, la comunicación, etc. La actividad fue clausurada con la intervención de Ernesto Páramo, director del Parque de las Ciencias, que disertó sobre el actual problema de «comunicar la ciencia».

El Centro Interdisciplinar de la Comunicación Social de Roma Consolida la oferta de actividades sobre Comunicación

La Pontificia Universidad Gregoriana, y el Centro Interdisciplinar de la Comunicación Social, dirigido por José Martínez de Toda, organiza una interesante muestra de actividades en torno a diversas áreas de especialización para proporcionar una educación en comunicación abierta a temas de teología, ética y diálogo interreligioso, y a los debates con-

temporáneos culturales. Además, se ofrece la oportunidad de aprender a ser productores, gerentes e investigadores de los medios. Los estudios ofertados, que se imparten en pequeños seminarios, se dirigen a directores de medios de la Iglesia y de actividades comunicacionales a nivel diocesano y nacional, futuros profesores y profesionales de los medios que quieran profundizar en el conocimiento teológico, ético y sociocultural de los medios. Este Centro contempla la obtención de Diplomas de postgrado, Licenciatura y Doctorado, orientados al mundo de la comunicación en relación con la Iglesia. Entre las áreas de especialización se incluyen los nuevos lenguajes de los medios; la reflexión sociocultural; ética de la comunicación; jóvenes, niños, mujeres, familia y medios masivos; y educación y comunicación.



Celebrados en Barcelona en septiembre de 2001

IV Jornadas de Cine y Educación y XV Congreso Prensa-Educación

El Centro de Comunicación y Pedagogía, Grupo Primeras Noticias organizó el pasado mes de septiembre las IV Jornadas de Cine y Educación y el XV Congreso Prensa-Educación, en Barcelona, como viene siendo habitual cada curso y con el objeto de ofrecer plataformas de encuentro entre los profesionales y el mundo de los medios y la educación. En el caso de las Jornadas de Cine se pretendía buscar fórmulas de aprovechamiento de la imagen cinematográfica como recurso pedagógico, favorecer el gusto por el cine y mostrar ejemplos de utilización didáctica de películas. Las Jornadas se orientaron a docentes, animadores culturales y estudiantes interesados por la aplicación del cine en la enseñanza, de manera que tuvieron oportunidad de contemplar cine orientado a la formación como

medio motivador y punto de referencia para realizar actividades relacionadas con las áreas curriculares. Los expertos en las materias abordadas expusieron sus puntos de vista en los debates posteriores a las



proyecciones que constituían el punto central de las Jornadas. Las sesiones de éstas se celebraron por la tarde mientras que por la mañana tenía lugar el XV Congreso Prensa-Educación en el que se presentaron y debatieron diversas comunicaciones sobre la prensa como recurso pedagógico en el desarrollo curricular de las diferentes materias escolares, además de exponerse numerosas experiencias en relación con la edición de periódicos y revistas escolares y juveniles, analizándose las metodologías seguidas en ellas para la consecución de la participación, la integración y el desarrollo sociocultural de los jóvenes. Se abordó en el desarrollo del Congreso la aplicación de las TIC en las actividades de enseñanza-aprendizaje y se presentó el programa Primeras Noticias de Información Didáctica.

Celebrada en Madrid bajo el patrocinio de FIATYR

I Jornada sobre la rentabilidad social y económica de la televisión de calidad

El pasado 20 de octubre tuvo lugar una Jornada sobre «La rentabilidad social y económica de la televisión de calidad», organizada por FIATYR (Federación Ibérica de Asociaciones de Telespectadores y Radioyentes), asociación de la que forman parte dieciocho asociaciones de telespectadores de España y Portugal. La Jornada estaba dirigida a directivos de las principales productoras y cadenas de televisión, así como a programadores y directores de marketing. Intervinieron en ella relevantes personalidades de los medios, pedagogos, psiquiatras infantiles, economistas... que con sus intervenciones demostraron la rentabilidad social y económica de la televisión de calidad. También se dieron cita un representativo número de

medios de comunicación, productoras y asociaciones diversas que abogaron por una televisión rica en contenidos y programas de calidad, en los que se respeten las distintas normativas españolas y comunitarias sobre medios audiovisuales, especialmente las referidas a la protección del menor en temas como la violencia y el sexo y las que aluden al cumplimiento de los horarios

en la programación infantil. Fruto de esta interesante sesión de trabajo que pretendía contrastar distintas visiones sobre la televisión y su futuro se elaboró un documento en el que se expresan las conclusiones y se incluyen las intervenciones de los ponentes, encaminadas a demostrar que la televisión sigue siendo un medio extraordinario cuando se hace y se piensa te-

niendo en cuenta el concepto de calidad, por lo que se concluye que los contenidos están por encima de la tecnología, que los profesionales de los medios deben asumir sus responsabilidades en este sentido y que es preciso invertir en contenidos. Para la difusión de este material tan valioso pueden dirigirse a: atrmadrid@jazzfree.com.



Unión Cristiana Brasileña de Comunicación Social

UCBC, espacio para el intercambio comunicacional latinoamericano

UCBC (Unión Cristiana Brasileña de Comunicación Social) es una asociación civil y ecuménica que sin fines lucrativos y con sede en São Paulo, integra a profesionales, estudiantes, investigadores y profesores de comunicación para el intercambio de experiencias en torno a la comunicación. Los asociados tienen acceso a las actividades que se organizan entre las que han figurado, entre otras, diecinueve congresos nacionales, dos internacionales, cursos y seminarios, programas de formación, producción de videos, edición de libros, y un proyecto de lectura crítica de comunicación. Además reciben la revista *Interação* en la que se publican artículos e informaciones variadas sobre comunicación.



Los cursos y seminarios que se organizan muestran el dinamismo de la asociación y su interés por los temas más acuciantes de nuestros días, por lo que en ellos se debaten temas de actualidad, tales como el estudio de la recepción, la lectura crítica

de la comunicación y prácticas de comunicación pastoral, para la capacitación en comunicación, con el objetivo de formar ciudadanos críticos y constructores de una sociedad más justa, ética y solidaria. El proyecto de Lectura crítica de la comunicación (LCC) aglutina a más de cuarenta mil comunicadores en todo Brasil, con un sistema de trabajo en educación basado en el método inductivo, el diálogo y la participación, que pretende que los receptores de medios sean capaces de recrear los sentidos de los mensajes de éstos. El proyecto lleva veinte años desarrollándose y cuenta con un amplio material didáctico sobre el tema. Se puede consultar la página web: www.ucbc.org.br, con amplia información sobre este tema.

Sociedad Brasileña de Estudios de Comunicación Intercom organiza múltiples actividades

INTERCOM, la sociedad brasileña de estudios interdisciplinarios de comunicación, pretende desde 1977 congrega investigadores y profesionales de comunicación desde una perspectiva interdisciplinar, para promover y contribuir al intercambio y desenvolvimiento de la producción científica, artística, cultural, informativa y educativa en el campo de las comunicación social en Brasil. Con más de ochocientos socios, de todas las zonas del país, tiene su sede en la Escuela de Comunicación y Arte de la Universidad de São Paulo. Entre sus objetivos están la reflexión sobre los problemas de la comunicación, la formación y el intercambio de experiencias. Para ello realizan actividades muy variadas como congresos, simposium, seminarios, conferencias y cursos, además de fomentar la investigación y la publicación de libros, revistas y

otros materiales audiovisuales de temas específicos de comunicación, así como el establecimiento de convenios con otras instituciones para el intercambio, el desarrollo de grupos de trabajo y la concesión de premios en concursos y festivales de este ámbito de conocimiento. Merece una especial atención la realización de los Núcleos de Investigación en los que se reúnen investigadores interesados en temas de comunicación trabajando de forma interdisciplinar con otros campos de conocimiento. Se empezaron a llevar a cabo en 1990 y actualmente se estructuran en sesiones temáticas flexibles, según las demandas de conocimiento de los asociados. Los temas que se trabajan están directamente vinculados con los medios: teorías de la comunicación, periodismo, publicidad, producción editorial...



INTERCOM

La UNED convoca el IV Máster en Nuevas Tecnologías

En la primera quincena del mes de febrero se inició la actividad académica del IV Máster en Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, cuya página web puede visitarse en www.uned.es/ntedu. Un amplio plantel de especialistas intervienen con la metodología propia de la UNED, basada en la enseñanza a distancia mediante una plataforma virtual, encuentros presenciales, videoconferencias y material didáctico específico. El Máster ofrece instrumentos para conocer la importancia de los cambios tecnológicos en la sociedad, para estudiar las teorías de la información, de la comunicación y del aprendizaje aplicadas en la producción tecnológica, al tiempo que se aborda el estudio de las representaciones, la forma y el modo en que las audiencias se relacionan con las nuevas tecnologías y se analizan los valores que propone la sociedad informacional, dedicándose especial atención a la producción multimedia, a Internet y otros sistemas de comunicación. También se desarrollan proyectos para la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que concluyen con la producción de materiales tecnológicos aplicados al contexto profesional de los participantes. Para más información: www.uned.es/ntedu.

Celebrado en marzo de 2002 bajo los auspicios de la UNESCO

Foro de educación en Internet para UNESCO en Latinoamérica

Sergio Sarmiento coordina un foro de educación en Internet para la UNESCO con el propósito de recibir ideas, aportaciones y opiniones sobre el Proyecto Regional de Educación de América Latina y el Caribe, para los próximos quince años. Elaborado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe en función del mandato de los ministros de educación de la región, contenido en la Declaración de Cochabamba (marzo 2002), se ha organizado teniendo en cuenta otros compromisos internacionales y regionales como el Foro Mundial de Educación para todos de Dakar (2000) y

el Marco de Acción Regional de Santo Domingo (2000).

En el Proyecto se propone generar un cambio sustantivo de la educación para atender las demandas del desarrollo humano en el siglo XXI, velando por la libertad, el bienestar y la dignidad de todos, en todas partes. La idea es animar e invitar a todos los ciudadanos, docentes, distintos miembros de la sociedad civil, ministerios de

educación, organismos internacionales, universidades, centros de investigación en educación y ONG's interesados en participar en el debate on-line (www.foro.unesco.cl) donde se tendrá la oportunidad de dar a conocer las ideas a quienes tendrán la decisión final sobre el destino de la educación de la región. En la reunión celebrada en marzo de 2002, se ofreció la versión definitiva del texto del foro que se elevó a los ministros de la región. Para cualquier información sobre este foro, puede acudir al correo electrónico de la UNESCO: ssarmiento@unesco.org.



«A prender TV», un proyecto de la Fundación Imaginario de Bogotá Televisión e Internet en el aula en Colombia

«A prender TV» es un proyecto de la Fundación Imaginario, con sede en Bogotá (Colombia) en colaboración con la Secretaría de Educación Distrital de Recreación y Deportes y Cituma Producciones, por el que el canal público nacional busca fomentar, en todo el país, el uso de la televisión en el aula. El programa de televisión llega por señal abierta a toda la población educativa del país y en su primera fase se ha realizado el seguimiento y evaluación de treinta centros educativos públicos de Educación Básica Primaria. Este es un proyecto de integración de los medios audiovisuales en la práctica educativa de las escuelas primarias de Colombia para la producción y emisión de programas educativos en la televisión; la integración de sus contenidos por medio de guías didácticas y ejercicios que se

encuentran en la página web (www.sedbogota.edu.co/aprendertv/index.htm) y el seguimiento y acompañamiento a las actividades formativas por medio de visitas y actividades presenciales. El objetivo no es otro que establecer nuevas maneras de acceso al conocimiento a través del uso de las nuevas tecnologías para reforzar de una manera entretenida áreas temáticas que han demostrado ser las más difíciles para los niños en edad escolar básica, y facilitarles el acceso y uso de los ordenadores y de la red en las escuelas, además de difundir el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas para el proceso de aprendizaje en las aulas. Se pretende llegar a la población infantil menos favorecida, y ofrecer alternativas que puedan aminorar los efectos de la crisis social de Colombia.

A PRENDER TV

El Consejo Nacional de Televisión de Chile realiza estudios de audiencia

El Consejo Nacional de Televisión de Chile es una organismo de bastante importancia en este país, amparado por la Constitución Política de la República como organismo autónomo y con personalidad jurídica propia, es el encargado de velar por el correcto funcionamiento de los servicios de televisión y no depende de autoridad alguna de Gobierno, al tiempo que se relaciona con el Presidente de la República a través del Ministerio Secretaría General de Gobierno. Esta institución que es un ejemplo para otros países ha realizado recientemente una investigación sobre «Estudios de audiencia y consumo televisivo» cuyos resultados pueden consultarse en la web www.cntv.cl. La investigación contiene un análisis focalizado y tematizado de los principales resultados de la tercera Encuesta Nacional de Televisión 1999, en torno al estado de la opinión pública y evaluación de hábitos de consumo y regulación de la televisión abierta y por cable de Chile. Este trabajo es una importante aportación para la investigación en el ámbito televisivo.

Q uadernsDigitals.NET

www.quadernsdigitals.net

**Hemeroteca Digital Educativa,
uno de los proyectos más ambiciosos de digitalización
de artículos de educación y nuevas y tecnologías**

«Comunicar», Revista Científica Iberoamericana de Educación y 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; «Kikirikí», 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.

PIXEL BIT

www.us.es/pixelbit/pixelbit.htm

Revista de Medios y Educación

**Universidad de Sevilla
Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías**

e-mail: pixelbit@sav.us.es
Avda. Porvenir, 27. 41013 Sevilla
Tfno.: 95 4629131 - Fax 95 4622467

Nueva belleza...

Basado en «Hamlet en la holocubierta» de Janet Murray



...Nueva verdad

Por Pablo Martínez-Salanova Peralta



de literatura infantil

LITERATURA INFANTIL

Antología poética (<http://www.poesia-infantil.com/index.shtml>)

Poemas y fábulas infantiles y juveniles de Carmen Conde, Gloria Fuertes, Alberti, Espronceda, Iriarte, Juan Ramón Jiménez, García Lorca, Quevedo, Samaniego y otros poetas..

Bedtime-Story (<http://the-office.com/bedtime-story/>)

Autores con talento e ilustradores se unen en textos juguetones, mágicos, aventureros, humorísticos, o simple y asombrosamente imaginativos.

Biblioteca de literatura infantil y juvenil (<http://cervantesvirtual.com/portal/platero/>)

Completa biblioteca perteneciente al portal de cervantesvirtual.com en la que se encuentran listados organizados por diferentes categorías.

Cuéntame un cuento (http://members.es.tripod.de/Cuentame_un_cuento/menu.htm)

Recurso para los más pequeños, que ofrece una selección de cuentos y juegos interactivos. Es un sitio recomendado como material de apoyo para desarrollar la creatividad, la imaginación y reforzar el gusto a la lectura.

Cuentos infantiles (<http://www.angelfire.com/ne/Bernardino2/>)

Recopilación de cuentos infantiles tradicionales y de autor. Gran número de relatos. Además la página ofrece la posibilidad de suscribirse al club donde se puede participar en los foros y ganar premios todos los meses.

Fábulas de La Fontaine y Esopo (<http://www.edyd.com/>)

Trescientas fábulas de estos autores.

Hola Chicos de 3 a 6 (<http://www.holachicos.com/3a6/cuentos/index.html>)

Cuentacuentos dedicados a los más pequeños.

La vieja de las sombrillas (<http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/bibliowe/cuentos/morros/sombrilla/viejitas.htm>)

Sitio que reúne ocho cuentos para niños sobre siete hermanas. Cada historia despierta la imaginación de los niños con un estilo narrativo, que se acerca al realismo mágico.

Literatura de tradición oral (<http://www.geocities.com/Athens/Forum/2867/22.htm>)

Selección de adivinanzas y trabalenguas de la tradición oral y cuentos y versos de destacados autores de literatura infantil y juvenil.

Proyecto de letras (<http://www.grimm.ub.es/letras/index.html>)

Página del proyecto Grimm donde se asocia a cada letra una poesía y una música.

Federico García Lorca (<http://westwood.fortunecity.com/isaac/588/libros/fglni/fglni.htm>)

Muestra a los niños una imagen amble y divertida de Lorca. Forma amena y divertida de estudiar literatura.

Poesía del unicornio (<http://www.geocities.com/Paris/5698/>)

Página dedicada en exclusiva la poesía en español, para poder conocer más a fondo a autores hispanoamericanos como Darío, Neruda, Benedetti y muchos más.

Propuesta de elaboración de un periódico digital en Internet I Edición Nacional de «El País de los Estudiantes»

El periódico «El País», ha lanzado durante este curso 2001/02 un proyecto educativo que pretende afianzar la siempre polémica relación entre el mundo de la comunicación y el de la pedagogía, a través de los centros de Educación Secundaria.

La convocatoria que se cerró a finales de enero ha congregado a más de 2.000 centros de todo el Estado.

La «I Edición Nacional de El País de los Estudiantes» se dirige, por ello, a profesores y estudiantes de segundo ciclo de ESO o de Bachillerato, con la finalidad de crear un periódico propio en Internet, a través de un programa que combina el didactismo con el juego.

Los objetivos que pretende poner en marcha «El País» son: potenciar los medios de comunicación (y en concreto la prensa en formato digital) como herramienta para mejorar el conocimiento de los alumnos y alumnas de las distintas materias curriculares, al tiempo que convertir al periódico digital en un vehículo para profundizar en el uso didáctico de Internet.

Además, este diario se propone fomentar la lectura de la prensa entre los alumnos de esta etapa crucial en la formación académica, todo ello a través de una estrategia que potencia el trabajo en equipo y la formación en valores.

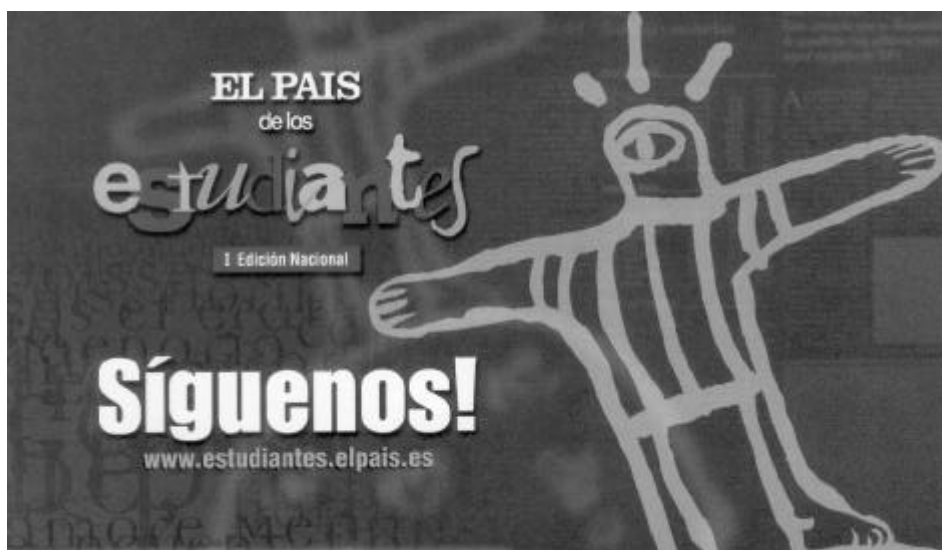
El diario remite a los institutos y centros que participan en la convocatoria ejemplares de diarios para trabajar, así como diferentes regalos.

La propuesta es la primera iniciativa estatal en

la que se plantea el uso de la Red Internet para incentivar la explotación didáctica de la misma en los centros educativos de Secundaria, de forma que se aúnan dos medios de co-

municación que tradicionalmente se habían visto como antagónicos: la prensa escrita y la Red. La telemática permite facilitar el acceso a la teleformación informática para generar la prensa, así como el contacto permanente con otros equipos de alumnos participantes en el certamen. Para más información, se puede llamar al número de teléfono 900 100110, o bien consultar la dirección de Internet <http://estudiantes.elpais.es/inscripcion>.

Con esta iniciativa se fomenta la realización de periódicos escolares en los centros de Educación Secundaria a través de las posibilidades que ofrece la red Internet de conexión e intercambios de información.



Editorial y librería radicada en Buenos Aires (Argentina)

La Crujía, libros para la edu-comunicación

Ediciones «La Crujía» (Buenos Aires, Argentina) es un asentado y comprometido proyecto que desde sus inicios (a través de la editorial y la librería bonaerense que la sustenta) ha pretendido sentir la comunicación como factor de cambio social, capaz de generar relaciones creativas, abiertas e interactivas. Para La Crujía, la comunicación sería una especie de vehículo para la democratización del espacio público, favorecedora del pluralismo y la diversidad. A partir de esta propuesta, la editorial nos ofrece permanentemente materiales con temas como comunicación, televisión, periodismo, cine, arte, educación, radio, publicidad, fotografía, diseño y marketing, así como un servicio de suscripciones a revistas especializadas para sus clientes habituales. Las páginas de su catálogo

constituyen una interesante panorámica de lo más interesante que el mundo de la edición en temas de comunicación puede ofrecer hoy en día, siendo a su vez cauce para la distribución en Argentina de fondos de reconocido prestigio internacional. Junto a esta labor de difusión y venta a través de su librería, La Crujía también edita. Así, por ejemplo, su colección «Inclusiones» está especializada en temas de comunicación pública destinada al campo académico tanto como al campo profesional y tiene como objetivo difundir textos

de autores reconocidos en el mundo de la comunicación. Para más información: Librería La Crujía. C/ Tucumán, 1999 (C1050-AAM). Buenos Aires (Argentina), o bien a la dirección web: www.lacruja.com.ar.

La Crujía
ediciones

Boletín en formato electrónico del colectivo Mitjans de Catalunya

«Aula-Media», información en red de educación y medios

«Aula-Media» es un boletín electrónico canalizado a través de Internet por correo electrónico, que ofrece al profesorado de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria –también a investigadores– materiales didácticos, artículos y reflexiones sobre la educación en medios de comunicación (prensa, radio, televisión y comunicaciones en general).

Editado por el colectivo catalán Mitjans, este proyecto digital que ha conseguido ya consolidarse a través de la lista de distribución por Internet, pretende fomentar la necesidad de la educación en medios de comunicación en la enseñanza. Para ello ha puesto en marcha un servicio de formación «on line» que ofrece conferencias, cursos y seminarios que son de gran in-

terés a profesionales y público especializado.

«Aula-Media» cuenta además con un suplemento especial denominado «Educación en Comunicación» donde se recogen las actividades que se realizan (especialmente las organizadas por ellos mismos), así como otras que se van a realizar dentro de esta temática; tal es el caso de «Trobada», que se realizó el pasado mes de enero y que pretendió, por un lado, plantear un debate sobre la actuación actual de la educación en comunicación; y por otro, valorar y potenciar dentro del aula la educación en comunicación de forma efectiva. Para más información, se

puede visitar la dirección: www.aulamedia.org/suplement.htm; o contactar en el correo electrónico: educom@aulamedia.org.

a ula m èdia

Con sede en la ciudad de Taganrog «Media Education» en Rusia

La Association for Film & Media Education, miembro de la Unión Rusa de Filmmakers, dirigida por el profesor Alexander Fedorov, realiza un intenso trabajo para el desarrollo social y cultural de la educación en medios de comunicación, en colaboración con el Instituto Pedagógico del Estado de Taganrog. El objetivo básico del proyecto es fomentar la actividad teórica y práctica de los estudiantes, para que adquieran conocimientos estéticos con la ayuda del cine, la televisión y el vídeo, permitiendo desarrollar su potencial creativo y moral, su pensamiento individual, la independencia del juicio analítico y la formación de la mirada sobre una base audiovisual.

En esta línea, el próximo mes de julio se celebrará el «Festival Internacional Media Education» para niños y jóvenes, en la ciudad de Taganrog (Rusia). El festival será pa-

trocinado por la Asociación Rusa de Cine y Educación, así como por otras entidades y medios de comunicación. El presidente del jurado internacional será Alexander Petrov (ganador de un Óscar con la película de animación «Old Man & Sea»). El tema central de los cortometrajes/largometrajes a concurso deberá estar centrado en la vida de los niños. La inscripción es gratuita y el plazo para la petición de participaciones es hasta el 15 de abril de 2002. Por otro lado, es importante señalar que el Festival desarrollará en paralelo conferencias sobre los medios de comunicación en la educación (Media-Education-Literacy). Para más información, se puede acceder a una versión en ruso: www.media-education.boom.ru; o en inglés: www.mediaeducation.ru/publ/fedorov.shtml; o al correo electrónico: fedor@pbox.ttn.ru.



En la Universidad de Southampton en Reino Unido Centro «Media Education»



La Universidad de Southampton es una de las diez universidades británicas mejor clasificadas dentro de las escuelas de la investigación del Reino Unido. En este contexto, el Centro «Media Education» se creó en 1996 y ha crecido con un amplio plantel de actividades, no sólo regionales y nacionales, sino también internacionales. Este centro británico ha ido consolidando el trabajo en grupo mediante una amplia red de colaboraciones en el campo de la educación en los medios de comunicación con diferentes medios y estrategias de colabora-

ción, especialmente en el ámbito de la investigación y educación mediática.

En el ámbito internacional, el Centro «Media Education» ha establecido conexiones con instituciones europeas, junto a otras americanas y de otras regiones sobre el papel de los media en la educación. Para ello ha planificado en red una extensa gama de actividades de la investigación que complementan una lista variada de publicaciones sobre esta temática. El Centro permite, a su vez, la conexión entre la educación formal y curricular con conocimientos más amplios de artes y ciencias sociales. Con su programa de seminarios, conferencias y publicaciones, el Centro actúa como catalizador de los nuevos avances, así como foro para la discusión y la colaboración entre investigadores. Para más información. Se puede consultar: www.soton.ac.uk/~mec/ o bien el correo electrónico: aph1@soton.ac.uk.



ComuNET lanza la plataforma de teleformación, NETcampus



La empresa telemática ComuNET ha puesto en marcha, a través de la web, una plataforma de teleformación denominada «NETcampus», que pretende ir más allá de la me-

ra aplicación de software formativo, y apostar por una metodología y un sistema de trabajo que facilite los procesos de gestión, administración, diseño y creación de los cursos, así como la impartición de los mismos a través de un campus virtual.

El software de NETcampus, compatible con todos los sistemas operativos, bases de datos y servidores web actuales, cuenta con variadas y completas herramientas de comunicación y selección de idiomas, una agenda personal, correo electrónico, conversaciones «on line» y otras utilidades. Está desarro-

llado para poder trabajar con los contenidos que cumplan con los estándares internacionales del IMS Global Learning Consortium. Además, incorpora una amplia oferta de contenidos para empresas en áreas como la gestión, la calidad, el medio ambiente y la ofimática. También dispone de programas formativos con los que se puede llegar a obtener un certificado de teleformador y se posibilita la colaboración con comuNET. Para más información: www.comunet.es; o bien el correo electrónico: afernandez@comunet.es.



Máster en Comunicación Digital en.re.ando

La empresa en.red.ando pone en marcha el próximo mes de abril la III Edición del Máster en Comunicación Digital «en.red.ando», en colaboración con la Universidad de Vic (Cataluña). El Máster se realizará vía Internet, utilizando las posibilidades que la Red ofrece y especialmente a través de las utilidades del correo electrónico. De esta forma, se pone en marcha un proceso de enseñanza-aprendizaje que no sólo evita los desplazamientos físicos, permitiendo la formación en cualquier lugar y a cualquier hora, sino también un nuevo modelo didáctico más autónomo, en el que se aprende a gestionar conocimientos en red, diseñar y dirigir redes inteligentes, desarrollar proyectos en entornos digitales o crear comunidades virtuales de conocimiento. En este sentido, el Máster desarrollará una plataforma virtual (en.campus), que permite impartir formación «on line», potenciando la comunicación, la interacción, la gene-

ración de contenidos y la gestión del conocimiento, a partir de un interfaz interactivo y de fácil utilización. El Máster se ha marcado como objetivo capacitar a los alumnos para desarrollar el tratamiento integral de la comunicación digital desde un enfoque tanto de periodismo digital como de comunicación «on line» para, en y entre organizaciones. La metodología que se utilizará permite que el alumno cuente fácilmente con el apoyo de profesionales, con experiencia en el ámbito de la enseñanza a distancia. Tutores, profesores y consultores expertos en los diferentes campos de la comunicación digital asisten el proceso de formación a lo largo del curso. Este equipo de reconocidos expertos proceden de diversas Universidades y empresas de gran prestigio. Finalmente, el curso tendrá una carga lectiva de 600 horas. Para más información, se puede consultar la dirección web: <http://enredando.com>.



LIBROS

José Ignacio Aguaded Gómez

Los medios de comunicación dominan con su presencia los ámbitos de nuestra vida y de nuestras relaciones. Sin embargo, los centros educativos apenas si se han hecho eco de su importancia, de forma que su uso didáctico es esporádico y minoritario, en una cultura en la que aún sigue primando lo escriturocéntrico frente a los lenguajes audiovisuales. Parece pues necesario que la educación debe acercarse a las nuevas formas de apropiación de la realidad que hoy día constituyen los modos de representación de los jóvenes escolares.

La realización de materiales como el que reseñamos es una forma de dar respuesta a la actualización de la institución educativa en cuanto a la educación en medios de comunicación. En este sentido, *Aprendamos a consumir mensajes. Televisión, prensa, radio* supone un planteamiento didáctico innovador en línea con los retos que los medios y las tecnologías demandan en el contexto educativo. De esta forma, el autor, se decanta por la formación de ciudadanos capaces de desenvolverse inteligente y racionalmente en el universo mediático que los medios han generado en su entorno social, desde un perspectiva activa, crítica y creativa, en la que además percibimos una sabia intuición y buen hacer didáctico.

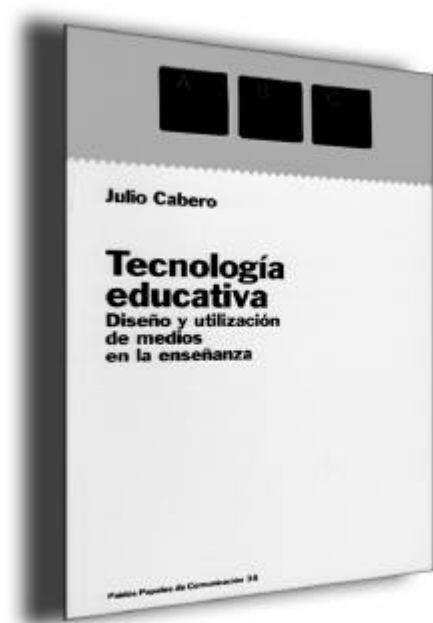
Nos encontramos ante un texto que superando el discurso teórico sobre la integración de los medios de comunicación en las aulas, se centra en una propuesta realista y factible para llevar a la práctica, mediante una metodología innovadora en la que el profesorado y el alumnado participan conjuntamente en una tarea permanente de descubrimiento y aprendizaje.

La estructura en cinco módulos permite una aproximación coherente y sistemática desde la percepción de la cercanía de los medios hasta la concienciación en el consumo inteligente de los mismos. Así, el primer módulo, «En sintonía», trabaja el reconocimiento de la influencia de los medios y las tecnologías y la realidad de este fascinante universo de la comunicación. El módulo «Conociendo los medios» descubre el interior de los mismos, su organización, estructura y funcionamiento, para que sea posible su apropiación creativa. La parte central del material la constituye el módulo tercero en el que se nos ofrece un recorrido por los diferentes medios: prensa, radio, televisión y publicidad. En cada una de las unidades se analiza el medio en cuestión, sus mensajes, sus mecanismos y estrategias, para el conocimiento y la comprensión del mismo en aras de la formación de lectores formados y críticos. El módulo «Produciendo con los medios» completa los conocimientos anteriores al centrarse en la producción de mensajes a partir del conocimiento de las estrategias de comunicación que los medios y tecnologías ponen en funcionamiento. El autor considera que para aprender a dominar el lenguaje audiovisual no sólo es necesario saber leer, oír o ver los medios, sino que también hay que potenciar la producción creativa con ellos. Finalmente el módulo «Consumidores inteligentes» se dedica a la reflexión sobre todo lo aprendido para la concienciación de los jóvenes como consumidores activos.



Aprendemos a consumir mensajes Televisión, publicidad, prensa, radio; Juan Manuel Méndez Garrido; Huelva, Grupo Comunicar, 2001; 110 páginas

LIBROS

M^a Dolores Guzmán Franco

Tecnología Educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza; Julio Cabero; Barcelona, Paidós, 2001; 540 páginas

Sobre Tecnología Educativa se vienen aportando múltiples y genéricas definiciones que nos llevan a englobar dentro de este término cualquier actividad innovadora con intervención o no de medios de comunicación y recursos informáticos y telemáticos. En *Tecnología Educativa. Diseño y utilización de los medios en la enseñanza*, el profesor Cabero realiza una brillante síntesis de esta materia integradora, viva, polisémica y controvertida. En ella se distinguen fácilmente los perfiles y puntos de vista diferentes que corresponden a conceptualizaciones y posicionamientos teóricos que se dan cita confluyendo en un enlace epistemológico entre el sustantivo y el verbo, entre la sustancia y el accidente, lo que confiere una especial dimensión al conocimiento científico aplicado: «Tecnología» y «Educación». Frente a una perspectiva «macro» que asimila la Tecnología Educativa al «todo» del ámbito de la Didáctica y una perspectiva «micro» que la simplifica y reduce a la incorporación de medios y recursos tecnológicos a los procesos de enseñanza y aprendizaje, se está imponiendo una línea de acción e investigación que se centra en el diseño, análisis, aplicación y evaluación de situaciones mediadas de aprendizaje donde lo fundamental no es el producto final sino el proceso a seguir. Estamos ante una obra de obligada referencia y consulta y que creemos que hace una valiosa aportación a este campo disciplinar.

El autor despliega una probada capacidad expositiva para ofrecernos una panorámica general sobre la gestación y posterior evolución epistemológica de la Tecnología Educativa y, sin duda, esto no es una tarea fácil, sobre todo para que las múltiples y diferentes alternativas

no caigan fuera del encuadre que realiza: modelos de aprendizaje cognitivistas frente a conductistas, procesos comunicativos que ponen su énfasis en canales multidireccionales frente a otros unidireccionales y toda la amplia gama de posibilidades bipolares que son el fruto y reflejo de la propia naturaleza e idiosincrasia de la Tecnología Educativa. En una segunda parte de la obra (y que se corresponde con el subtítulo de la misma), el profesor Cabero se centra en un aspecto relevante de nuestra materia: el diseño y la utilización de medios en la enseñanza. A nuestro juicio, se proporcionan claves prácticas que enfatizan el rol del profesorado en su relación con los medios como diseñador y productor, superando el modelo imperante de mero aplicador de recursos tecnológicos. Se manifiesta también una visión esclarecedora sobre tres problemáticas asociadas: las aportaciones de los medios y recursos tecnológicos a la integración escolar y a la atención de personas con necesidades educativas especiales; las funciones que debe cumplir una educación sobre los medios y las nuevas tecnologías aplicadas a la educación y a la problemática de la formación y perfeccionamiento del profesorado para su alfabetización tecnológica. Estas razones son, por tanto, cruciales para considerar esta obra como un marco de referencia fundamental que añade un plus significativo y consistente a la extensa y prolija literatura científica sobre la Tecnología Educativa.

LIBROS

M^a Amor Pérez Rodríguez

La era de la imprenta ha ido sucumbiendo igual que lo hicieron antes otras épocas que tratan de periodizar la historia de la Humanidad. En consecuencia, si casi durante cinco siglos nuestra civilización se ha movido en la galaxia Gutenberg, ahora podemos afirmar que vivimos en la galaxia Internet. Por ello resulta paradójico, aunque en cierta forma siempre ocurre igual cuando un descubrimiento se incorpora a nuestro conocimiento- que Internet siga siendo un medio de comunicación de minoritaria implantación.

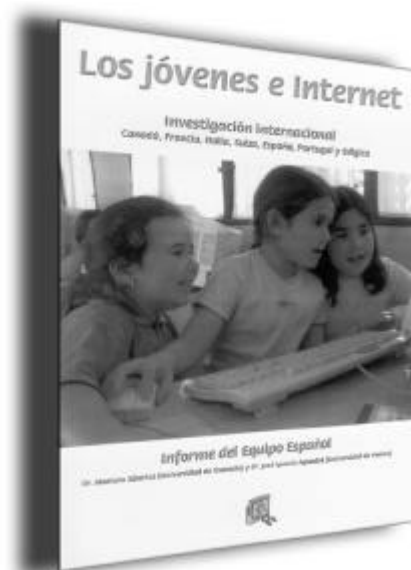
Los jóvenes e Internet es el resultado de la investigación internacional llevada a cabo durante dos años por profesores e investigadores de Canadá, España, Francia, Bélgica, Suiza, Portugal e Italia, a partir del estudio previo dirigido por Jacques Piette de la Universidad de Sherbrooke en Quèbec. Dicho estudio ha servido para que los países participantes analizaran de forma global los niveles de uso y representación de Internet en jóvenes de 12 a 17 años.

En el texto que presentamos se recogen las conclusiones de los investigadores españoles pertenecientes a las universidades de Granada y Huelva, además de algunas de las más significativas aportadas por el resto de los países participantes. Este informe muestra algunos aspectos relevantes puestos de manifiesto por la investigación, que si bien sus autores no estiman como definitivos dada la diversidad y multiplicidad de caracterizaciones aparecidas, si pueden servir como pistas para la reflexión, que en definitiva es lo que interesa acerca de las relaciones entre la red y los jóvenes. Entre otros, el trabajo muestra que Internet no se ha implantado aún con suficiente fuerza en los centros escolares, frente a una presencia más consistente en los domicilios y en los cafés. En esta línea los autores exponen que las repercusiones de Internet en la actividad educativa se concretan fundamentalmente en que este medio se contempla como apoyo para las actividades académicas y de momento no se puede apreciar que vaya a sustituir la función educativa presencial.

Otra de las conclusiones que aporta la interesante memoria que reseñamos es que el uso de Internet es un reto para los jóvenes siendo a base de ensayos y errores como realizan su aprendizaje. Para ellos, se trata más que de un medio de comunicación, de un medio para la comunicación, que les proporciona la oportunidad de relacionarse, divertirse... y que en poco tiempo se convierte en una rutina consolidada en los usuarios más aventajados.

Mariano Sánchez y J. Ignacio Aguaded se cuestionan acerca del papel de los profesionales de la educación en la formación de los jóvenes usuarios de Internet. Desde la perspectiva de este interesante informe acerca del proyecto de investigación internacional «Los jóvenes e Internet», la educación tiene un papel muy importante en la capacitación para el uso de la red.

Este estudio nos da la oportunidad de reflexionar acerca de los usos, representaciones y apropiaciones de Internet en los jóvenes, abriendo posibles vías para otros análisis en los que se pueda profundizar en las posibilidades que esta tecnología depara.



Los jóvenes e Internet; Mariano Sánchez Martínez y José Ignacio Aguaded Gómez; Huelva, Grupo Comunicar 2001; 152 páginas

LIBROS

M^a Luisa Sevillano García

Cuando se lee este título *La jerga de la reforma educativa* puede pensarse que nos encontramos ante un libro entretenido, alegre, fácil de leer, hasta pintoresco. Y resulta que no es así. Se trata de un modelo de investigación, de una obra seria, dura, metódica. Además del director figuran como colaboradores profesores e investigadores todos ellos bien conocidos pertenecientes a las Universidades de Salamanca y Granada.

Desde la página 28 a la 38 se analiza el concepto de jerga. Será por tanto importante leer bien qué entiende el autor por jerga para comprender mejor método, análisis y resultados de la investigación. Lenguaje especial y familiar que usan entre sí los individuos de ciertas profesiones y oficios (pág. 28).

El público destinatario que se ilustrará con este libro puede recordar cómo la reforma fue creando su terminología, su jerga, su forma de darse a entender, no siempre o casi nunca suficientemente explicada y por supuesto entendida. Tal realidad llevó a la creación de los chistes de la reforma y al uso, mal uso y abuso de una jerga impropia y que tiende a olvidarse. El discurso de la reforma es un lenguaje vacío caracterizado por la presencia de tautologías, inclusión de abusos semánticos, un lenguaje iconográfico con visos de cientificidad, junto con la utilización de determinado género de metáforas y ciertas importaciones terminológicas.

El libro nos enseña a leer y pensar sobre una cuestión importante que ha influido más de lo que parece y por tanto sí que es importante concienciarse de ese proceso, también para liberarse de lo innecesario, retener lo bueno y hasta reírse o por lo menos sonreírse de lo innecesario y hasta impresentable. Yo diría que leyendo esta obra podemos llegar al estatuto de ilustrados en cuestiones que durante el tiempo de ideación, mentalización y puesta en práctica de la reforma ocuparon muchas páginas de la prensa diaria, profesional y de cursos a todos los niveles. La divulgación de la reforma se programó casi en plan cruzada y propaganda. Esta obra, con una metodología escrupulosa y en la que el profesor Rodríguez Diéguez se presenta en España como su más ferviente conocedor y defensor, subdivide los documentos, parte, reparte, analiza para darnos resultados estadísticos claros, donde no es posible la duda. El método se aplica y a esperar lo que salga. Y en este caso lo que salió es que hay una puesta en circulación de una terminología propia que no llega a integrarse en el cuerpo conceptual profesional de las bases. Se usa pero sin darle el sentido que los padres de la reforma pensaban darle. Y en esta dirección quiere aportar esta investigación una línea de acción que sería la de diagnosticar problemas implícitos en el sistema educativo actual como consecuencia de esa terminología introducida y que a veces se manifiesta en forma de rechazo sin saber bien porqué y tal vez se sustantiva en la no comprensión de los términos básicos o por ese tinte de aceptación acrítica de lo foráneo cuando en sus lugares de origen ha dejado de ser ya actual, queriendo surtir nuestro mercado con productos caducados. Como objeto de análisis se toman los preámbulos de las leyes (LGE, LOECE, LODE, LOGSE, LOPEGCE) los vocabularios de la reforma educativa según diversos escritos como los aparecidos en la revista Cuadernos de Pedagogía, Cuadernos para la Reforma, el Vocabulario psicológico de Elena Martín, el Glosario del MEC, el Vocabulario básico de la Reforma Educativa de Edebé, El vocabulario básico de la Reforma del CEP de Salamanca. Pienso que se trata de una obra útil que permite entender o intuir algo mejor una etapa importante de nuestra cultura normativizadora educativa y una invitación a otros muchos análisis, tal vez más fáciles. Está bien haber empezado por lo más difícil. Rodríguez Diéguez nos entrega una obra, estímulo para entrar en este edificio tal vez algo blindado de la reforma y cuya terminología sigue presente para justificación de quienes no la integraron, no la comprendieron y por ello no les quita el sueño. El libro nos permite una mirada inteligente a cómo hay que leer las cosas, las pasadas y las presentes, lección por tanto de continua vigencia



José Luis Rodríguez Diéguez
La jerga de la reforma educativa
 Barcelona, Ariel, 2000; 277 páginas

La investigación de audiencias en televisión. Fundamentos estadísticos; Jordi A. Jauset; Barcelona, Paidós, 2000; 339 páginas

José Ignacio Aguaded Gómez



El tema de las audiencias, además de ser ciertamente polémico, supone para el medio televisivo un aspecto interesante en la comprensión e interpretación del medio. Los índices de audiencia son el barómetro que determina en muchas ocasiones las elecciones y selecciones temáticas de los directivos y agencias que estructuran y organizan los contenidos de la televisión. Este libro nos explica el origen y significado de las «cifras de audiencias» en el medio televisión desde diversos puntos de vista, la obtención de los datos, su tratamiento e interpretación, además de sus fundamentos estadísticos. La exposición es clara y asequible según la intención del autor que en todo momento trata de que los lectores comprendan el significado de las cifras de audiencia. Así, se centra en un análisis cuantitativo de la investigación en esta temática incluyendo referencias y conclusiones de otros estudios en diferentes países que se complementan con una perspectiva cualitativa, con una finalidad sobre todo didáctica. La estructura del texto se organiza en una serie de capítulos en los que se tratan aspectos como: introducción a los medios y necesidad de la medición de audiencias, conceptos matemáticos para comprender los términos y técnicas estadísticas, procesos de medición, funcionamiento de los audímetros... Por último se ofrecen ejemplos de cómo podrían ser los informes de audiencias y observaciones acerca de algunos aparecidos en diversos medios.

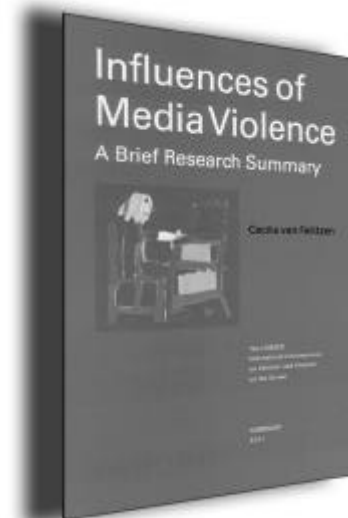
M^a Amor Pérez Rodríguez

Influences of Media violence. Cecilia von Felitzen
Göteborg, Nordicom, 2001; 18 páginas

Nordicom –Nordic information centre for Media and Communication Research at Göteborg University– es una organización dependiente de la Unesco y del gobierno sueco preocupada por velar por los derechos de los jóvenes y los niños y la protección de los mismos en el ámbito de sus relaciones con ellos. El texto que reseñamos es uno de sus trabajos en línea con la temática de la educación en medios, las nuevas tecnologías, la globalización... La autora, coordinadora de Nordicom's

International Clearinghouse expone el nuevo panorama que emerge ante el progreso imparable de las tecnologías y cómo se está conformando un cultura mediática de poderosa influencia especialmente en las poblaciones más jóvenes, que reciben sus primeros estímulos culturales de forma electrónica. Nos plantea los diferentes tipos de violencia mediática y sus influencias a partir de las investigaciones que se han realizado en este campo, de una forma resumida y distinta a como es habitual en los informes de resultados. Este texto nos permite comprobar que la cuestión en torno a la influencia de la violencia de los medios y sus repercusiones es problemática y compleja.

En esta línea se aboga por la complementariedad de los estudios e investigaciones como si de un puzzle se tratase.



José Ignacio Aguaded Gómez

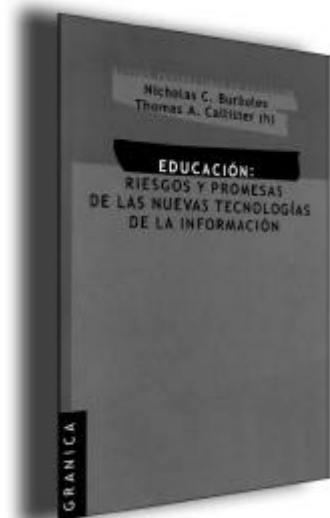
Les jeunes et Internet. Representations, usages et appropriations; Évelyne Bevort e Isabelle Bréda; París, Clemi, 2001; 160 páginas

La investigación de carácter internacional realizada por investigadores de Bélgica, España, Italia, Portugal y Suiza acerca de «Los jóvenes e Internet», a partir de un trabajo previo y un protocolo común realizado en Québec, en los años 1997-1998, auspiciado por las universidades de Sherbrooke y Montreal, ha permitido elaborar este texto en el que se recogen los resultados y conclusiones del equipo francés. De una manera muy sistemática, y como es característico en informes de investigación, *Les jeunes et Internet* ofrece un panorama del estado de la cuestión en Francia en cuanto al uso y significado de Internet, y respecto a las vinculaciones entre el sistema educativo francés y los medios de comunicación y nuevas tecnologías, contextualizándose la investigación, para después concretar los objetivos y la metodología de la misma. Los resultados que se ofrecen tanto cualitativos como cuantitativos se distribuyen en varios capítulos en los que se analiza la muestra, las representaciones de la red, la utilización y los modos y comportamientos influidos por su uso. Se incluyen, además, los cuestionarios a partir de los cuales se han obtenido los datos y algunas entrevistas que conforman unos interesantes anexos.



Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías; Nicholas Burbules y Thomas Callister; Barcelona, Granica, 2001; 303 páginas

José Ignacio Aguaded Gómez



Hoy día parece que ya no es cuestionable la utilidad de la tecnología en la escuela, pues los medios resultan ser unos instrumentos que no pueden obviarse en los procesos educativos, ya que forman parte de la vida de las personas.

El texto que reseñamos se centra en planteamientos que nos parecen interesantísimos hoy día, mucho más que la cuestión de si es bueno integrarlos en la enseñanza o no, tales como plantearse cómo se usan los medios, quién los usa y con qué fines. Por tanto se ofrece una perspectiva distinta sobre la informática vinculada a la educación, que se plantea con ventajas y limitaciones, a partir de temas como la accesibilidad, la credibilidad, el hipertexto, la lectura crítica de la web, la censura, la confidencialidad, la comercialización y la comunidad informática. La finalidad de los autores es encauzar la reflexión crítica hacia las premisas y consecuencias de determinadas prácticas informáticas en los centros educativos, impulsando un debate más allá de posturas negativistas o de promoción del medio. La perspectiva que se defiende es crítica, aunque no de oposición tajante a las nuevas tecnologías de la información y comunicación, es decir, se expone de qué forma los riesgos y promesas de las mismas hay que analizarlos como inseparables y no decantarse por uno u otro extremo, en una perspectiva que los autores significan como postecnocrática.

El espectador televisivo. Los programas de entretenimiento;
Charo Lacalle; Barcelona, Gedisa, 2001; 221 páginas

Marina Chacón Sánchez



La atención dedicada a los espectadores es lo que caracteriza en la actualidad a la televisión a partir de las teorías sobre comunicación de masas de los últimos años. Con esta obra la autora trata de definir las características más importantes de la producción, la programación y el consumo de programas prototípicos y de mayor audiencia, así como las claves de su éxito, centrándose para ello en las temporadas televisivas 98/99 y 99/00. A partir de la reconstrucción del marco sociológico en el que se produce y se consume la televisión, Lacalle sitúa los programas de entretenimiento en su contexto histórico y mediático, mostrando sus aspectos más relevantes. Para ello se centra en dos modelos de programa como son los concursos y magazines, que son un verdadero foro público y donde se debaten muchas cuestiones sociopolíticas de actualidad; y los talk shows, verdadero macrogénero de los 90 que convierte en espectáculo todo tipo de material extratelevisivo así como representativo de las diferentes relaciones que el medio televisivo establece con su espectador, dedicando un amplio espacio a «Gran Hermano». El análisis de los programas que realiza Lacalle tiene como finalidad determinar y definir las tendencias actuales de la televisión. El marco sociológico y el análisis semiótico de los programas de entretenimiento que se realiza discurre en paralelo a la reflexión sobre la textualidad y la narratividad que la autora lleva a cabo.

Marina Chacón Sánchez

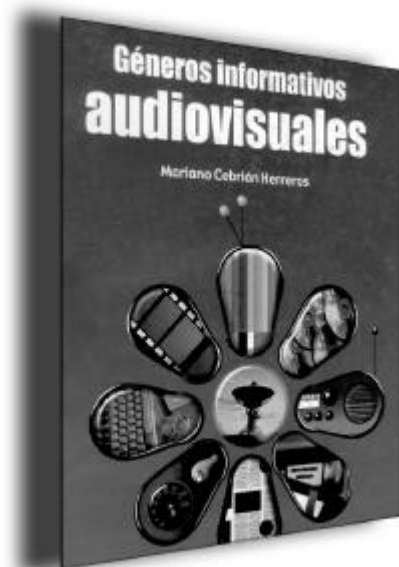
La nueva era de la televisión; E. García Matilla y C. Arnanz; Madrid,
Academia de las Ciencias y las Artes de TV, 2001; 284 páginas

En esta publicación se recogen las ideas e hipótesis sobre el medio televisivo de los profesionales que trabajan en la trastienda, bien en empresas televisivas, productoras, universidades o centros de investigación, agrupadas en diferentes apartados y opiniones que sirven para construir el complejo paisaje de la televisión en España. La estructura de este libro se divide en seis bloques: el contexto normativo e institución, donde se reflexiona sobre el marco legislativo y normativo que posibilita el desarrollo del medio y donde se hace una aproximación al actual panorama regulador en España, así como las necesidades del futuro en este ámbito; La producción, donde se destacan algunas de las estrategias que definirá el futuro audiovisual y la industria de la animación en España además de recoger un análisis de algunas cifras que reflejan el aumento de la facturación y el número de horas de producción o el rendimiento en término de audiencias entre otros temas; los operadores con opiniones, con un planteamiento global de las nuevas comunicaciones y los servicios interactivos a través de la televisión; la programación y contenidos, que conjuga una visión evolutiva sobre los mismos; público, donde se afirma que los cambios que se producirán en la televisión modificarán la relación de los espectadores con el medio; y como último apartado, el futuro de la televisión según la opinión de los autores que escriben este apartado.



Géneros informativos audiovisuales; Mariano Cebrián Herreros;
México, D.F., ILCE, 2000; 377 páginas

Marina Chacón Sánchez



Géneros informativos y audiovisuales se sitúan en el conjunto de la tetralogía sobre la concepción de la información audiovisual como interpretación de la sociedad del autor y se distancia en gran medida de los estudios y aportaciones ofrecidas en el periodismo escrito. En él se profundiza de manera específica en el aspecto audiovisual dentro de la concepción global e integradora de la teoría de la información, tal y como Cebrián la ha desarrollado en otros trabajos. El objeto de la obra es afrontar el análisis de los géneros informativos de una forma global, indagando en la práctica profesional, para que, una vez analizada, sistematizada, y asentada teóricamente, sirva de orientación a los actuales y futuros practicantes de los géneros informativos audiovisuales. El objetivo propuesto ofrece una idea clara sobre los usos, el alcance y la delimitación de cada uno de los géneros y subgéneros y sobre cuáles son sus exigencias y requisitos. Para ello Mariano Cebrián divide la obra en cuatro partes: géneros expresivos y testimoniales en radio y televisión, géneros referenciales o expositivos en radio o televisión, géneros apelativos o dialógicos en radio o televisión y géneros informativos o audiovisuales en los medios.

Marina Chacón Sánchez

Medio Audiovisuales en la escuela básica; Venezuela,
Cinemateca Nacional de Venezuela, 2001; 91 páginas

En esta nueva era de la información y la comunicación cada vez más se plantea el uso de los medios audiovisuales en la práctica docente, ya que sin éstos, la formación de las nuevas generaciones se vería segmentada al no conocer en profundidad el mundo de los medios en el que se encuentran inmerso. El fin de este manual es el de mostrar la experiencia que se ha desarrollado por primera vez en Las Escuelas Bolivarianas relacionadas con el uso de los medios audiovisuales dentro de la actividad pedagógica. El objetivo no es otro que formar docentes en el área de medios audiovisuales, en el aula de primera y segunda etapa de la escuela básica, para que éstos puedan incorporar los medios en su práctica pedagógica para el desarrollo de actitudes reflexivas y creativas hacia ellos, así como formar individuos capaces de desarrollarse dentro de la sociedad de la información. Así mismo se pretende crear en la escuela espacios comunicativos que involucren a la comunidad educativa y social en la reflexión y uso de los medios audiovisuales, donde se potencien métodos que permitan reconstruir el conocimiento para hacerlo más complejo y significativo. El manual, escrito para el curso dirigido a los docentes, combina información teórica y práctica, y una propuesta metodológica para el análisis y el uso de los medios audiovisuales en el aula, además de una colección de vídeos infantiles.



M^a Teresa Fernández Martínez

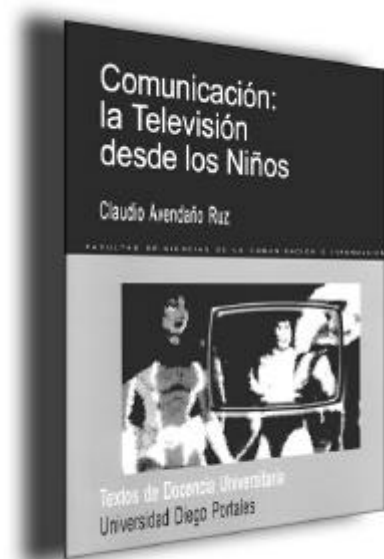
Escuela, familia y medios de comunicación; Javier Ballesta y Plácido Guardiola; Madrid, Editorial CCS, 2001; 124 páginas

Los autores aúnan sus esfuerzos para ofrecernos estas reflexiones sobre la educación en la sociedad de la información, la relación entre los medios de comunicación y la educación y la práctica educativa con las nuevas tecnologías. Tras unos capítulos introductorios que nos sitúan en la sociedad de la información en la que hoy vivimos y que repasan brevemente la polémica relación entre los medios de comunicación y la educación, los autores analizan el perfil del profesorado ante las nuevas tecnologías ofreciéndonos datos concretos, los resultados de la investigación sobre el trabajo docente con los medios de comunicación en Primaria y Secundaria financiada por el CIDE. A partir de aquí, el libro se adentra en un necesario análisis sobre la postura de nuestros jóvenes ante estos medios, sus conocimientos sobre el tema y sus opiniones sobre su introducción en la escuela, para acabar reflexionando sobre el papel que la familia ejerce ante los medios de comunicación, papel fundamental para comprender la postura que nuestros alumnos tienen ante ellos. Como los autores reconocen en la introducción a este trabajo, uno de los temas pendientes en este país es la escasez de trabajos que exploren las opiniones de los tres estamentos implicados en la comunidad educativa: familia, alumnos y docentes. Sólo después de cubrir este vacío, que este libro pretende iniciar, podremos comenzar a realizar una verdadera integración de los medios en la educación.



Comunicación: la Televisión desde los niños; Claudio Avendaño Ruz; Santiago de Chile, 2000; 164 páginas

M^a Teresa Fernández Martínez



Este libro es una recopilación de artículos de investigación sobre la compleja relación entre los niños y los medios de comunicación en los que académicos de la Facultad de Ciencias de la Comunicación ofrecen una aproximación, en algunos casos teórica y en otros empírica, al tema. Aunque muchos de los resultados de estas investigaciones pueden aplicarse a los medios de comunicación en general, la mayor parte de este trabajo tiene como protagonista la televisión, lo cual no es casual dado el enorme impacto que tiene entre nuestros jóvenes. El primer capítulo relata una investigación compartida por la Universidad de Michigan sobre la exposición de los adolescentes y niños a los medios de comunicación. El segundo expone una aproximación cualitativa y cuantitativa sobre cómo y qué ven los niños en la televisión; este artículo incluye una parte del Proyecto Fondecyt sobre mediación parental y apropiación educativa relativo a las modalidades de mediación parental en los usos de la televisión. A continuación se expone una investigación sobre el consumo y las motivaciones de los niños ante la televisión y un análisis sobre el consumo televisivo en el ámbito de las percepciones y valoraciones. Finalmente, el último proyecto es una propuesta de intervención pedagógica que contribuirá a orientar la recepción televisiva por parte de los niños. En definitiva, un interesante esfuerzo en la siempre necesaria investigación sobre la relación entre los niños y la televisión.

Paqui Rodríguez Vázquez

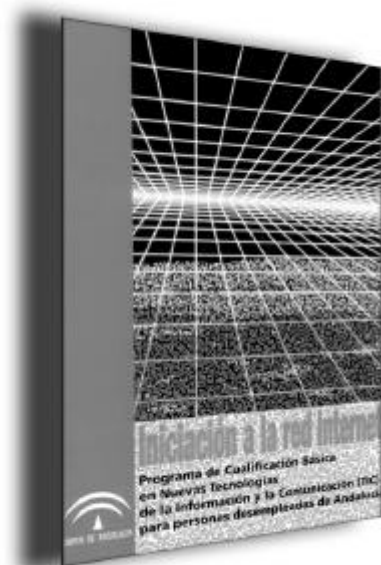
Descubre la Red; Programa de cualificación básica en Tecnologías de la Información y la Comunicación; Junta de Andalucía; Sevilla, 2001; CD

La Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico ha puesto en marcha un Programa de Cualificación Básica en Tecnologías de la Información y la Comunicación, compartiendo recursos y aunando esfuerzos con las Consejerías de Presidencia y Ciencia para conseguir un desarrollo equilibrado e igualitario de la sociedad andaluza. La iniciativa responde al objetivo marcado por la Junta de Andalucía para que cualquier ciudadano pueda tener acceso a Internet. En el curso se podrá conocer cómo utilizar este instrumento de comunicación, a qué tipo de información útil y de interés se podrá acceder y cuáles son las múltiples potencialidades y servicios que ofrece hoy día Internet. Todo ello expuesto de una manera clara y sencilla, a través del material didáctico y el CD-rom que acompaña al mismo, siendo un complemento de las acciones formativas llevadas a cabo en el Programa. Contiene información general de las herramientas utilizadas para el acceso y programas específicos para la navegación y disponibilidad de recursos que ofrece la Red. Por último, decir que la finalidad del CD «Descubre la Red» es dinamizar, motivar y provocar interés por el aprendizaje y uso de las nuevas herramientas de interrelación social y laboral.



Iniciación a la red Internet; Junta de Andalucía (Ed.); Sevilla, Consejería de Desarrollo Tecnológico; 2001; 87 páginas y CD-Rom

Paqui Rodríguez Vázquez



Para entender qué es Internet y utilizarla con eficiencia, hay que conocer las herramientas informáticas necesarias, por lo que se realiza un recorrido rápido sobre las nociones básicas en el texto reseñado, repartido en cinco módulos que recogen una introducción a la informática básica (hardware y software, sistema operativo Windows 98; escritorio, barra de tareas...); a Internet (introducción histórica, aspectos generales, servicios más frecuentes, la conexión a Internet...); una descripción de los navegadores de Internet (introducción a la www, navegadores, operaciones básicas, barra de dirección y de estado...); correo electrónico (funcionamiento, dirección de correo, programas de correo, opciones más frecuentes, los web mail, creación de un mensaje...); y por último, contenidos de la red en Internet (búsqueda de información en Internet, motores de búsqueda y búsqueda por catálogos, transferencia de ficheros, charlas interactivas, grupos de noticias...).

La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad; Manuel Castells; Barcelona, Plaza&Janés; 318 páginas

M^a Dolorez Guzmán Franco



Consideramos que Internet es un fenómeno sociológico muy reciente y con innumerables previsiones y expectativas en todos los ámbitos sociales por lo que aún nos falta perspectiva histórica en las predicciones que de la Red de Redes se pueden lanzar. Se está convirtiendo, por tanto, en algo más que una simple tecnología rescatada de su origen militar y ofertada a la sociedad y ha dejado de ser futuro para comenzar a ser el medio de comunicación que constituye una de las formas organizativas más características en nuestra sociedad contemporánea. El profesor Castells nos brinda otra obra estrella en la que realiza un análisis sobre el impacto de Internet en la sociedad, en la empresa y en la vida cotidiana. *La Galaxia Internet* quiere, desde una perspectiva global, sumergirnos en la cultura de este nuevo entorno de información y comunicación, en las transformaciones que se están produciendo en el ámbito empresarial, en la controversia que está suponiendo en las interacciones sociales, en las aportaciones que el ciberespacio vierte en el ámbito de la política, etc. La reflexión sobre la nueva dimensión geográfica que se ocasiona a nivel mundial y la denuncia a la divisoria digital –consecuencias de las desigualdades y exclusiones sociales– son los ejes centrales que conforman la transversalidad de esta publicación.

M^a Dolorez Guzmán Franco

El ordenador en Infantil; Rosalía Romero Tena; Sevilla, Edutec; 124 páginas

Desde hace años estamos asistiendo a un fuerte impacto de la revolución informática que, de forma inevitable, introduce intensas huellas en el ámbito educativo que nos llevan a analizar la importancia de que se realice un aprovechamiento de las posibilidades inherentes de estos recursos y para que gocemos del inmenso potencial educativo que encierran. La autora del libro defiende la tesis de incorporar los recursos informáticos desde edades tempranas en el ámbito educativo y sintetiza en esta publicación la trayectoria de un proyecto iniciado hace varios años que versa sobre la integración de las nuevas tecnologías en la educación Infantil. La estructura del libro se organiza en cuatro capítulos que abordan la importancia de integrar recursos tecnológicos en la educación desde los primeros ciclos escolares y de forma paralela se introducen las posibilidades y limitaciones que pueden darse, propuestas prácticas, finalidad de su uso, etc. Es destacable también el análisis que se hace sobre las aportaciones de la tecnología multimedia como fin y medio de integración en el aula y las ejemplificaciones que se aportan; y de Internet, como nuevo espacio educativo donde se ofrece a los profesores interesados pautas y sugerencias que hagan viable iniciativas de esta naturaleza.



Manual práctico para profesores; Jesús Valverde Berrocoso; Albacete, Moralea, 2001; 263 páginas

Natalia Martínez Mojarro



Teniendo en cuenta y siendo conscientes del hecho de que las tan mencionadas Tecnologías de la Información ya están aquí, debemos pensar que éstas han entrado en nuestra sociedad de manera tal que ya configuran nuestro propio entorno social y, por tanto, también educativo. Es por esto que el profesorado tiene el deber de actualizar sus conocimientos y destrezas en estos nuevos lenguajes, en los nuevos códigos; debe adaptarse al nuevo contexto y ha de saber moverse y actuar en él. Para tal alfabetización en los nuevos códigos no basta con actualizar los centros informatizando las aulas, es necesario a su vez la continua profesionalización del profesorado. Se pretende, por tanto, poner a disposición de éste las herramientas teóricas necesarias para adentrarse en las herramientas telemáticas. A lo largo de sus diez capítulos, el texto expone los inicios de la red Internet para seguidamente desarrollar las principales acciones que podemos realizar en este mundo telemático, describiendo herramientas tales como navegadores, correo electrónico, buscadores, transferencias de fichero, las características de los documentos en la red, listas de distribución y grupos de noticias, el chat y la seguridad en la red. El manual culmina con un compendio de direcciones electrónicas establecidas por categorías que le serán de gran utilidad al profesorado.

Natalia Martínez Mojarro

Educación con Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación; Francisco Pavón Rabasco; Sevilla, Kronos, 2001; 356 páginas

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ejercen una considerable influencia tanto en nuestros comportamientos como en la manera de ser de los ciudadanos. Ante este hecho, se presenta en el mundo profesional una necesidad imperante por la profesionalización en materia de tecnologías de la información que provoca un aumento en la formación continua por la necesidad de actualizar conocimientos. Ante estos acontecimientos, la presencia de nuevas tecnologías como asignatura troncal en las especialidades del título de Maestro se debe al reconocimiento por parte de toda la comunidad universitaria de la necesidad de profesionalización en este campo docente. Este libro, por tanto, surge como orientación y guía para los estudiantes de la asignatura de Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación. Organizado en doce capítulos, realiza un recorrido desde los aspectos básicos de la sociedad de la información, efectuando una conceptualización básica, para en capítulos posteriores, expresar los aspectos didácticos y curriculares relacionados con la Tecnología Educativa, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar en estrecha relación con los procesos comunicativos. Cada capítulo incluye un resumen, actividades para el desarrollo y la bibliografía comentada, así como los conceptos clave más importantes.



M^a Eugenia Martínez Mojarro

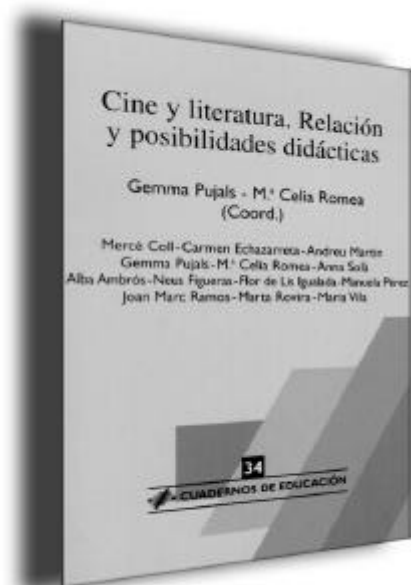
**El cuerpo en venta. Relación entre arte y publicidad;
J. Carlos Pérez Gauli; Madrid, Cátedra; 2000; 317 páginas**

La importancia de la publicidad ha sido uno de los mecanismos básicos de control de las sociedades por parte de los poderes políticos en las comunidades occidentales. A partir de los años 60 la publicidad alcanza una de sus cotas más altas en cuanto a creatividad y arte plástico. En esta época es cuando ambos lenguajes –publicidad y arte– comienzan a alternarse desarrollándose entre ellos una relación simbiótica que redundará en la calidad de ambas producciones. Desde sus inicios, el arte y la publicidad han mantenido una estrecha relación. Cuando el arte ha desarrollado propuestas basadas en las ideas se ha acercado a la publicidad. No obstante, en la actualidad descubrimos cómo la publicidad se ha ido apropiando de buena parte de la comunicación audiovisual, y el arte a su vez se ha acercado a la publicidad para conseguir una mejor transmisión de sus ideas. Esta obra es el fruto de una investigación preocupada por descubrir los puntos en común y las divergencias existentes entre el lenguaje artístico y el publicitario. En ella el autor nos ofrece una visión general y particular de las representaciones del cuerpo humano analizando sus lenguajes desde diversas perspectivas: icónica, iconográfica, retórica, simbólica e iconológica. Todo ello para descubrirnos los mecanismos que ambos lenguajes utilizan para guiar ideológicamente a las sociedades en relación a las representaciones corporales.



Cine y literatura. Relación y posibilidades didácticas; Gemma Pujals y Celia Romea; Barcelona, Cuadernos de Educación; 2001; 228 páginas

M^a Eugenia Martínez Mojarro



El material impreso ha sido durante mucho tiempo la manera en que la literatura se manifiesta a la sociedad. Con la aparición del cine comienzan a aparecer nuevas vías y lenguajes para favorecer la transmisión de los mensajes. El lenguaje escrito se presenta acompañado por el verbal y visual, donde la imagen en movimiento y el uso de elementos musicales aportarán significado a la idea literaria. El cine se configura quizás como la expresión artística más genuina del siglo XX y es a través de él donde la literatura se ha ido acercando a la población. Se hace necesaria una adecuada alfabetización audiovisual que inicie a los jóvenes en particular, y a la sociedad en general, en la descodificación de estos nuevos lenguajes. Con este material se pretende apoyar la actividad docente para que el educador inicie a los jóvenes en la reflexión de estos nuevos lenguajes. El texto se estructura en tres apartados; a través de ellos encontraremos pautas de análisis y actividades de reflexión que nos adentrarán en el complejo mundo del lenguaje cinematográfico y descubriremos cómo éste se basa e inspira en el lenguaje literario; los artículos combinan pragmática y teoría de la recepción con análisis narratológicos y estudios literarios de las obras, de manera que la aproximación didáctica está presente en todas las aportaciones debido a las reflexiones pedagógicas y a la presentación de actividades escolares enmarcadas en distintos formatos curriculares.

Paqui Rodríguez Vázquez

La mirada futura; José A. Gabelas y Carlos Gurpegui, (Coords); Zaragoza; Grupo Zeta y Periódico de Aragón; 121 páginas

La mirada futura es el cuarto volumen de la colección «Comunicación y Medios». Propone una reflexión en voz alta sobre las múltiples y radiales relaciones entre la escuela y las nuevas tecnologías, además de enmarcar minimamente el papel de dos experiencias. Los trabajos que en él se recogen persiguen dos objetivos principales, uno mediante una perspectiva crítica sobre el fenómeno de los medios de comunicación de masas y las nuevastecnologías donde proponen, desde una crítica abierta y en debate, su integración en los distintos ámbitos y entorno socioeducativos apostando por la participación y la comunicación; otro, buscar la inmediatez práctica en el aula. Donde sobra teoría y falta praxis. Obra escrita desde el aula y para el aula, ya que los jóvenes consumen la vorágine de las pantallas y se desenvuelven entre sus redes, afectos y efectos. Se valora enormemente el trabajo operativo y en equipo; pudiendo ofrecer de esta manera un estímulo para que los demás compañeros se animen en otros proyectos. La escuela por tanto no puede seguir anclada en la página; no siendo posible realizar de forma adecuada la tarea docente en cualquier nivel del sistema educativo sin la formación necesaria para el uso de las nuevas tecnologías.



Prensa y Congreso; Fernando Ruiz (Coord.); Buenos Aires, La Crujía ediciones, 2001; 268 páginas

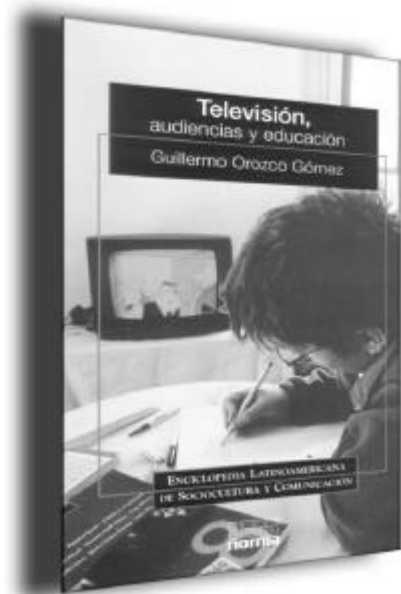
Paqui Rodríguez Vázquez



Este texto tiene la finalidad de resumir las conclusiones más importantes obtenidas de un estudio de campo realizado en el año 2000 para determinar cuáles eran los mecanismos de funcionamiento y la estructura de la relación que mantienen la prensa y el Congreso Nacional. Los interrogantes que definen el problema que guió este trabajo son ¿qué relación existe entre el Congreso y la prensa?, ¿cuáles son las características de esta relación?, ¿quién la determina?, ¿qué factores la construyen?, ¿qué funciones cumplen las personas que dependen de la organización del Congreso y cuáles tienen los periodistas y medios? El estudio es oportuno porque ambas instituciones cumplen funciones centrales en la conformación, estructuración y desarrollo del espacio público político. Se trata de hacer esfuerzos necesarios en todos los niveles, como se desprende del trabajo aquí reseñado. Sus propuestas se extienden desde la creación de una comunicación institucional del parlamento a través de la profesionalización de todos los participantes, hasta ofertas concretas de cursos para periodistas y encargados de prensa, que se inician en la profesión.

Televisión, audiencias y educación; Guillermo Orozco; Buenos Aires, Enciclopedia Latinoamericana; 2001; 122 páginas

Paqui Rodríguez Vázquez



La televisión sigue siendo en el siglo XXI el fenómeno técnico-mediático-cultural más importante para las mayorías que habitan los países latinoamericanos. Odiada por unos, temida por muchos, admirada por otros, criticada por algunos, pero disfrutada por casi todos, la televisión ha devenido en uno de los fenómenos más complejos, espectaculares y desafiantes de todos los tiempos. De ahí que el autor realice una deconstrucción crítica y propositiva de lo televisivo, evitando las críticas apocalípticas, como las apologías de la televisión y la educación. Una deconstrucción interconectada y múltiple, que incluye tanto lo educativo y las teleaudiencias, como sus procesos de televidencias primarios y secundarios, y sus micro y macro mediaciones. A lo largo del mismo, la televisión, sus audiencias y su educación se asumen siempre interrelacionadas, pero a la vez susceptibles de transformación en beneficio de las propias audiencias. Después de trabajar la relación entre educación, imagen, palabra y tecnología, concluye con una propuesta específica de intervención pedagógica de las televidencias. Mirada que también se distingue por ser la de un investigador de la comunicación, no la de un teórico o un filósofo, ni la de un periodista o un analista de los medios, pero que sin embargo aventura interpretaciones, que siempre nutridas de los datos empíricos, buscan ir más allá del simple dato.

Paqui Rodríguez Vázquez

Infoescuela, Memoria de Investigación; Autores Varios; Huelva, Grupo Comunicar, 2001; 128 páginas

«Infoescuela» es la denominación que se le ha dado a una Campaña de acercamiento de las tecnologías de la comunicación a pueblos de la comarca onubense, facilitando el acceso de alumnos/as a estos medios de comunicación y expresión. Entre los objetivos que se proyectan en esta memoria destaca el deseo de desmitificar el medio informático y telemático entre los escolares de zonas rurales con menores o escasas posibilidades de acceso a estos sistemas de información. En este sentido, «Infoescuela» se planteó el desarrollar habilidades básicas para la utilización de los ordenadores, permitiendo que los alumnos produjeran trabajos prácticos sencillos, adaptados a sus necesidades, al tiempo que disfrutaban de la informática y aprendían con juegos multimedia-didácticos, para sumergirse en las posibilidades recreativas que ofrece la red de redes: Internet. En la fundamentación de este trabajo se destaca la importancia de la educación y la formación en la sociedad digital, perfilando los dilemas originados por la cultura tecnológica en las instituciones escolares y el papel trascendental de las nuevas tecnologías en la innovación educativa.



M^a Teresa Fernández Martínez

Anuario Unesco 4; Sao Paulo, 2000;
296 páginas

Esta edición del Anuario Unesco de la Comunicación presenta un conjunto de actividades desarrolladas en los tres años de existencia de la Cátedra Unesco de la Comunicación. Su objetivo fundamental es mostrar el resultado de las investigaciones realizadas por redes internacionales de investigadores, que es una de las razones por las que esta cátedra es más conocida. Así, una de ellas nos habla sobre las identidades de las culturas brasileñas en el conjunto de la globalización mientras que otra explora la posibilidad de la colaboración entre distintos países de Sudamérica.

En una segunda sección de la revista, se traza un panorama histórico sobre la ciencia de la comunicación brasileña presentado a la comunidad académica internacional por el profesor José Marques de Melo durante la 50^a Conferencia Internacional de la Asociación de la Comunicación celebrada en Acapulco en Julio del 2000. Finalmente, también incluye el desarrollo de dos proyectos brasileños realizados en colaboración con otras Universidades. El volumen se completa con la memoria de la Cátedra del año 2000 y el calendario de proyectos esbozados para el año 2001. Todos los trabajos expuestos nos llevan a la idea que rige la política de esta Cátedra y de este anuario: la preservación de la diversidad cultural como única manera de hacer frente al creciente proceso de globalización económica.



Anuario Ininco, Investigaciones de la Comunicación,
Número 12; Caracas, 2000; 282 páginas

M^a Teresa Fernández Martínez



El Instituto de Investigaciones de la Comunicación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela edita este anuario que en su décimo segundo número nos ofrece una buena cantidad de interesantes novedades. Los títulos de los artículos son sugerentes. Luis Aníbal Gómez nos invita a un Viaje a las raíces de la fascinación informativa atravesando las diversas épocas de la historia de la relación entre información y sociedad. Ángel E. Álvarez nos presenta con el original título «Buenas noticias y mala propaganda» una interesante reflexión sobre el uso de los medios en una campaña política.

Marcelino Bisbal, en la misma línea, nos ofrece «Otros lugares para pensar la política o consecuencias en la política de la mediación comunicativa», mientras que Gustavo Hernández Díaz nos propone una investigación sobre la televisión en el horario infantil de Venezuela. Finalmente, Bernardino Herrera realiza un análisis comparativo entre las distintas leyes de la telecomunicación en la Venezuela del siglo XX. El número se completa con una conferencia dictada por Tapio Varis en abril del 2000 con el título «Comunicación, cultura de la paz y democracia», y un apéndice con diversos documentos legales sobre la telecomunicación en Venezuela.

Reflexiones Académicas. Número 13; Santiago de Chile, 2001; 214 páginas

M^a Teresa Fernández Martínez

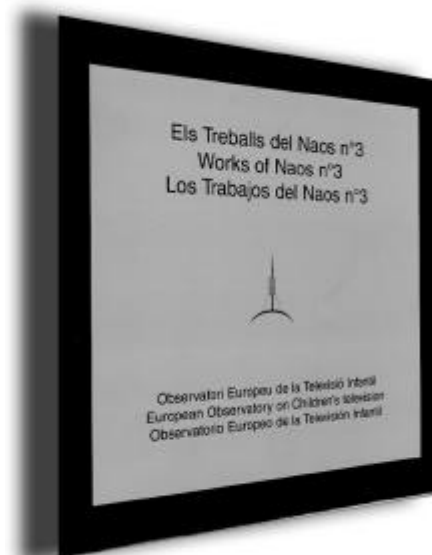


Que los nuevos medios pueden y deben facilitar la comunicación humana, pueden y deben ayudar a que las personas se conozcan mejor y, juntas, descubran cómo mejorar nuestras condiciones de vida es el deseo de esta revista que ya lleva trece números en su haber. Se trata de una publicación editada por la Facultad de Ciencias de la Comunicación e Información de la Universidad Diego Portales de Santiago de Chile. En esta ocasión, sus páginas exploran el mundo digital desde diversos aspectos: sus múltiples dimensiones, las fronteras de la información, las estrategias comunicacionales, la relación entre calidad, identidad y televisión, la reflexión sobre lo público y lo privado... e incluso se abordan varias propuestas culturales para una sociedad digital. En una segunda parte, docentes y expertos de la comunicación nos exponen su particular punto de vista sobre diversos temas relacionados con los medios y la educación, que van desde reflexiones más teóricas a propuestas de tipo práctico. Finalmente, las últimas páginas nos ofrecen un informe sobre el actualísimo tema de la libertad de expresión en Internet aportando incluso información sobre algunos fallos del Consejo de Ética al respecto de este polémico aspecto del mundo de los medios de comunicación.

M^a Teresa Fernández Martínez

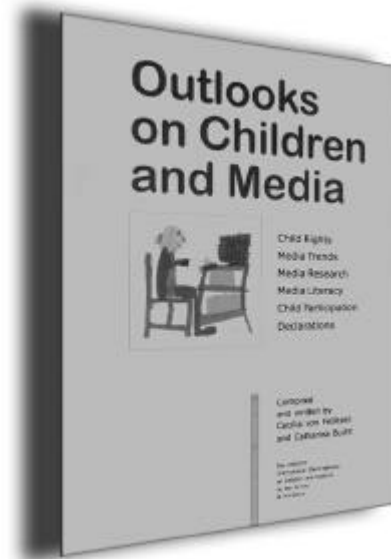
Los trabajos del Naos, 3; Observatorio Europeo de la Televisión Infantil; Barcelona, 2001; 172 páginas

Con este tercer número esta propuesta pretende una reflexión sobre el importante argumento de las relaciones entre la televisión educativa y la comunicación. En él, cinco expertos nos cuentan los resultados de sus estudios sobre diversos aspectos de tan controvertido tema. Avelina Escudero (Universidad de Barcelona) nos define el marco teórico al mismo tiempo que propugna la necesidad de colaboración entre televisión y pedagogía; Magdalena Albero (Universidad Autónoma) nos expone los condicionantes que debería tener una televisión educativa que es hoy tecnológicamente posible; Pablo del Río y Amelia Alvarez (Universidad de Salamanca) repasan la situación española ante el problema televisión e infancia así como las aportaciones de la investigación actual internacional, proponiendo una actuación que contribuya a impulsar una etapa más dialogante, constructiva y práctica; Margarita Riviére reflexiona sobre la imposible neutralidad educativa de la televisión avisando de la cultura del mínimo esfuerzo que este medio puede potenciar y proponiendo un modelo de televisión que la transforme en instrumento de cultura; Mara Meneghel especula sobre la necesidad de una escuela de educación total en la que las nuevas tecnologías tengan un importante papel; Finalmente, Sebastián Serrano propone una exploración sobre el perfil de ese nuevo comunicador que mejorar sus competencias en el ámbito de la comunicación.



M^a Amor Pérez Rodríguez**Outlooks on children and media; Cecilia von Felitzen y Catharina Bucht (Comp.); Suecia, UNESCO, 2001; 177 páginas**

Outlooks on children and media es el cuarto título de una serie de anuarios iniciada en 1998 por el «Clearinghouse on children and violence on the screen», organización dependiente de la UNESCO. Estas publicaciones han tratado de recoger y describir las influencias de la violencia de los medios en los niños, contextualizando los diversos conocimientos en este ámbito. Otros textos previos han trabajado aspectos como medios y educación o las relaciones de los niños y el entorno de los nuevos medios, mientras que el que nos ocupa se centra en las perspectivas en cuanto a las relaciones entre los medios y los niños. Como resultado de las aportaciones y el espíritu de la tercera «World Summit on Media for Children», organizada en Tesalónica –Grecia– en marzo de 2001. El propósito que hemos deducido de esta obra es proporcionar un amplio recorrido por las relaciones entre los niños y los medios, centrándose en el concepto de la alfabetización en medios y sus muchas interpretaciones a lo largo del mundo, algunas de las cuales se exponen aquí. Lo más destacado es el esfuerzo por evidenciar los derechos de los niños a este respecto, así como los resultados de las reuniones internacionales acerca de la alfabetización en medios y las investigaciones y prácticas referidas a este área. También se incluyen conferencias y declaraciones.

**Crítica de la seducción mediática; José Luis Sánchez Noriega; Madrid, Tecnos, 2002; 545 páginas**M^a Amor Pérez Rodríguez

Los medios de comunicación son parte de nuestro mundo y sus influencias y efectos en la sociedad ya apenas se cuestionan. Las preguntas que podemos hacernos en cuanto a qué son los medios o cómo influyen puede decirse que son la base de este magnífico trabajo que reseñamos que nos será de inestimable ayuda para entender cómo los medios condicionan la sociedad y la capacidad de respuesta de los individuos y qué puede hacerse desde la educación para contrarrestar dichos efectos. El autor pretende ofrecernos una síntesis global sobre el sistema mediático y su transcendencia en la inserción social de los ciudadanos al tiempo que una contribución al estudio teórico de la cultura de masas desde una posición crítica. El texto plantea una aproximación a la comunicación masiva, analiza los mecanismos de los procesos de la información, muestra una recopilación de lo esencial de las investigaciones para comprender los efectos de los mensajes y sus influencias, así como la comprensión de los medios como industrias culturales o como factores sociopolíticos. Pero, además, se ofrece una sistematización de lo que puede entenderse por cultura de masas en la era global en una segunda parte del libro en la que se incluyen los rasgos característicos de la misma, los procesos y contenidos de ésta, un estudio de los valores difundidos en telefilmes y, finalmente, se abordan las tareas para la educación en una cultura mediática.

La publicidad al descubierto; Escuela Europea de Consumidores del Gobierno de Cantabria (Coord.); Vídeo

M^a Eugenia Martínez Mojarro



La publicidad es uno de los mecanismos más importantes que tienen las sociedades de consumo para enseñar a la población a necesitar cosas. A través de complejas herramientas de seducción, las empresas consiguen imbuir en las personas mensajes ideológicos precisos con el único objetivo de vender sus productos. La altísima competitividad mercantil existente en nuestras sociedades, ha traído consigo un impulso en las artes publicitarias. Si en épocas anteriores los responsables publicitarios se contentaban con emitir mensajes donde se informaba de las características milagrosas del producto en cuestión, en nuestros días estas formas de presentar el artículo a la población pasan por mecanismos más complejos y sofisticados donde no sólo hay que informar a las audiencias, sino que el propósito es el de convencer, a través de mensajes que apuntan a nuestros deseos y sentimientos, de la necesidad de la posesión del mismo. Esta producción, obra fruto del análisis de múltiples especialistas relacionados con el mundo de la comunicación y la educación, se orienta a aportar pautas de actuación que ayuden a los educadores a reflexionar acerca del encantamiento que ejerce la publicidad en la sociedad. Con un soporte audiovisual de carácter didáctico, los autores nos muestran a través de casos prácticos y con una secuencia asequible los entresijos publicitarios.

Natalia Martínez Mojarro

Fórmate para Orientar; Julio Cabero (director); Córdoba, Fonoruz, 2001; CD

La presencia de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo y formativo es un hecho constatable en nuestros días. Con el propósito de dar a conocer a toda la comunidad educativa, empresarial y a todos aquéllos profesionales dedicados a la orientación y a la formación, distintos organismos han puesto en marcha esta novedosa iniciativa que consiste en la publicación electrónica en formato de CD-Rom del producto formativo de carácter telemático en materia de información y orientación profesional. Esta publicación digital está dividida en cuatro apartados o bloques fundamentales. El primer bloque, «Recursos de comunicación», permite siempre que se posea una conexión a Internet, entrar en contacto con un profesor, tutor o compañeros mediante chat, foros o e-mail. El segundo bloque, «Legislación», realiza un compendio de normas que el ordenamiento jurídico ha previsto como marco legal de la labor de tutoría y orientación. El tercer bloque, «Recursos del exterior», se compone a su vez de una biblioteca virtual, enlaces interesantes para la materia, enlaces a universidades españolas y una bibliografía de profundización. Por último el cuarto bloque, es la culminación de esta iniciativa con un «curso de orientación y tutoría», dividido en once módulos. Es, por tanto, este material, una herramienta interesante para cualquier profesional dedicado a la formación, la orientación y la tutoría.



M^a Amor Pérez Rodríguez

**Formación profesional y pensamiento crítico;
Mendoza (Argentina), 2001; 179 páginas**

El I Encuentro de Facultades de Comunicación de la Región Cono Sur de América, celebrado en 2001, centrado en el diagnóstico y perspectivas de la formación de los comunicadores sociales de la Región proporciona la información que se ofrece en esta interesante memoria. El texto se estructura en una serie de bloques, que se corresponden con cada una de las cinco comisiones, en los que se recogen muy diversas aportaciones de diferentes expertos en torno a los tópicos siguientes: las teorías críticas y estudios de comunicación en Latinoamérica; desarrollos teóricos para el análisis crítico del papel de los medios y de las nuevas tecnologías en la coyuntura actual latinoamericana; la creación de espacios participativos para la crítica social, cultural y política en los medios «clásicos» y en la red; política, democracia y medios de comunicación en Latinoamérica y la formación de comunicadores. A lo largo de esta fundamentada y completa revisión, se pone de manifiesto la necesidad de analizar y discutir, tanto los formadores como los investigadores, de qué forma los medios y las tecnologías han sufrido procesos de concentración económica y un gran desarrollo tecnológico y se han adherido con frecuencia a las posiciones ideológicas sustentadoras del poder. La reflexión que se realiza en estas páginas proporciona una visión crítica sustentada en corrientes de pensamiento universal, al tiempo que se cuestiona el papel de las Universidades.

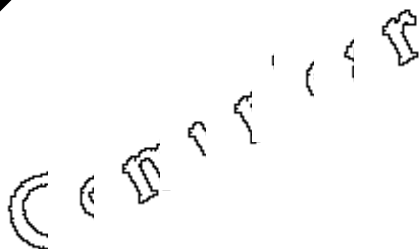


**Paideia TV, nº 3; Observatorio europeo de la televisión infantil
Barcelona, 2001**

M^a Amor Pérez Rodríguez



La publicación que reseñamos nos presenta un interesante sumario en el que nuevamente se evidencia la línea de trabajo del observatorio, la alfabetización mediática, en este caso en muy estrecha relación con la infancia, grupo de población especialmente sensible a la influencia de los medios y de sus contenidos. En esta línea las informaciones que se ofrecen, además de cubrirse el V Fórum internacional de la televisión Infantil, se centran en «que los contenidos éticos –premisa para una formación, educación y entretenimiento adecuados al ser humano– sean la casa común frente al mundo de hoy, complejo y en evolución continua frente a la sociedad del conocimiento y de la información». En torno al Fórum, se pretende mostrar la necesidad del diálogo y el intercambio de experiencias entre los profesionales de la televisión, en relación con los programas infantiles y sus contenidos, para fomentar entre ellos la responsabilidad en cuanto a cómo se perciben los programas por los niños y niñas. Es claro que la televisión repercute bastante en su imaginario y en la construcción de la realidad que van realizando, por lo que es preciso que esto se considere por los que elaboran y programan la televisión infantil.



Próximos títulos

Temas monográficos

19. Medios de comunicación y orientación escolar

Coordinan: Dr. Manuel Monescillo y Dr. Juan Manuel Méndez. Universidad de Huelva



20. Comunicación y divulgación de la ciencia

Coordina: Dra. Carolina Moreno. Universidad de Málaga



21. Alternativas a la globalización desde la edu-comunicación

Coordina: Ciro Novelli. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina



22. Hombres y mujeres en los medios: hacia un nuevo contrato social

Coordinan: Dr. Ramón Ignacio Correa y M^a Dolores Guzmán. Universidad de Huelva



23. Nuevas tecnologías para la educación especial

Coordina: Dr. Víctor Amar. Universidad de Cádiz



24. Comunicación y cultura española en el mundo

Coordina: Dr. Juan A. García Galindo. Universidad de Málaga

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 en página 4).

Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura

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:

• ANALISI

Universitat Autònoma de Barcelona
Facultad de Ciencias de la Información
08193 Bellaterra. Barcelona (España)
Fax: 00-34-93-5812000

• ANUARIO ININCO

Instituto de Investigaciones de la Comunicación
Universidad Central de Venezuela
Avda Neverí, Centro Comercial Los Chaguaramos, piso 13
Los Chaguaramos. Apartado Correos 47.339
Caracas 1041 (Venezuela)
Fax: 6622761; E-mail: ininco@conicit.ve

• APORTES DE LA COMUNICACIÓN Y LA CULTURA

Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra
Campus UPSA, Avda. Paragua 4º Anillo
Santa Cruz (Bolivia); Tfno: 591-3-464000
E-mail: pmaster@upsaint.upsa.edu.bo

• 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

• 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

• 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

• COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO

Universidade de São Paul. Dpto. de Comunicações
Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 Predio Central
2º andar sala B-17 Cidade Universitaria
05508-900 São Paulo (Brasil)
Fax 5511-8184326; E-mail: comeduc@usp.br

• 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&spocom@emesp.com.br

• COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN (C+I)

Centro de Investigación de la Comunicación
Universidad del Zulia. Maracaibo (Venezuela)
Fax: 58-61-598085; E-mail: cmasi@hotmail.com

• COMUNICACIÓN Y MEDIOS

Universidad de Chile
Tapia, nº 10, Santiago-Centro (Chile)
Fax: 22299616; E-mail: periodismo@uchile.cl

• 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; E-mail: comysoc@fuentes.csh.udg.mx

• 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

• COMUNICACIÓN UPB

Facultad de Comunicación Social
Universidad Pontificia Bolivariana
Apartado Aéreo 56006 Medellín (Colombia)
Fax: 4118656

• COMUNICACIÓN. ESTUDIOS VENEZOLANOS

Centro Gumilla
Edificio Centro de Valores, local 2, Esquina Luneta, Altavilla
Apartado 4838, Caracas 1010-A (Venezuela)
Fax: 02-5647557; E-mail: cengumi@conicit.ve

• COMUNICAR

Grupo Comunicar
Colectivo Andalúz de Educación en Medios de Comunicación
Apartado 527. 21080 Huelva (España)
Fax: 00-34-959-248380
E-mail: comunica@teleline.es

Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura



• CONSTELACIONES DE LA COMUNICACIÓN

Fundación Walter Benjamin
C/ Mansilla, 2686, 1, 4º. 1425 Buenos Aires (Argentina)
Fax: 541148655773; E-mail: aentel@ciudad.com.ar

• 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

• CONVERGENCIAS

Centro de Investigación y Estudios en Ciencias Políticas
Univesidad Autónoma del Estado de México
Cerro de Coatepec, s/n. Ciudad Universitaria
Toluca (México). CP 50001. Tfno: 0172-150494
E-mail: convergencia@coatepec.uaemex.mx

• 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)
Fax: 4754487; E-mail: wneira@felafacs.org.pe

• ESTUDIOS SOBRE LAS CULTURAS CONTEMPORÁNEAS

Programa Cultura. Universidad de Colima
Apartado Postal 294. 28000 Colima, Col. (México)
Fax: 27581; E-mail: pcultura@volcan.ucoi.mx

• IN-MEDIACIONES DE LA COMUNICACIÓN

Universidad ORT -Uruguay. Facultad de Comunicación y Diseño
Mercedes, 1199; 1100 Montevideo (Uruguay)
Fax: 9086870

• INTERAÇÃO

Universidade Estadual de Minas Gerais
Fepesmig, UEMG, Varginha, Brasil
Fax: 35-3219-5251; E-mail: comunicacao@fepesmig.br

• INTERSECCIONES/COMUNICACIÓN

Universidad Nacional del Centro de la Prov. de Buenos Aires
Avda. del Valle, 5737. Olivarría. Prov. B.A. (Argentina)
Fax: 54-0284 450331; E-mail: cbaccin@soc.unicen.edu.ar

• INTERCOM. REVISTA BRASILEIRA DE COMUNICAÇÃO

Sociedade Brasileira de Estudos de Comunicação
Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443
Bloco 9 Cidade Universitaria
05508-900 São Paulo (Brasil)
Fax: 5511-8184088; E-mail: intercom@usp.org

• NEXOS DE LA CULTURA BAHIENSE

Don Bosco, 1051 (800) Bahía Blanca.
Provincia de Buenos Aires (Argentina)
Fax: 540291-4540027

• OFICIOS TERRESTRES

Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata.
Av. 44, nº 676. 1900 La Plata (Argentina)
Fax: 54-1-82992; E-mail: perio-01@isis.unlp.edu.ar

• OJO DE BUEY

Arcos. Instituto Profesional de Arte y Comunicación
Campo del Deporte, 121; Ñuñoa. Santiago (Chile)
Fax: 2252540; E-mail: arcos@arcos.cl

• PERSPECTIVAS DE LA COMUNICACIÓN

Universidad de la Frontera. Carrera de Periodismo
Avda. Francisco Salazar. 01145 Temuco (Chile)
Fax: 56-45-325379; E-mail: delvalle@ufro.cl

• SIGNO Y PENSAMIENTO

Pontificia Universidad Javeriana
Transversal 4, nº 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

• SINERGIA

Colegio de Peridistas de Costa Rica
Apdo postal 5246-1000 San José (Costa Rica)
Tfno: 506-2215119; E-mail: medios@sol.racsa.co.cr

• TECNOLOGÍA Y COMUNICACIÓN EDUCATIVAS

Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa
Calle Puente, nº 45 Col. Ejidos de Huipulco, Delg. Tlalpan
14380 México DF (México); Fax: 7286554

• TEMAS DE COMUNICACIÓN

Universidad Católica Andrés Bello. Escuela Comunicación
Montalbán. Apdo. postal 20332. 1020 Caracas (Venezuela)
Fax: 4074265; E-mail: mromer@ucab.edu.ve

• 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

• REVISTA MEXICANA DE COMUNICACIÓN

Fundación Manuel Buendía, AC Guaymas 8-408,
Col. Roma 06700 México DF (México); Fax: 2084261;
E-mail: fundacionbuendia@prodigy.net.mx

• REVISTA DE LITERATURA HISPANOAMERICANA

Universidad del Zulia. Facultad Humanidades y Educación
Instituto de Investigaciones Lingüísticas
Apdo 1490. Maracaibo, Zulia (Venezuela)

• VERSIÓN. ESTUDIOS DE COMUNICACIÓN

Departamento de Educación y Comunicación
Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco
Col. Villa Quietud, Deleg. Coyoacán
México DF (México)

Publicaciones



Grupo Comunicar Ediciones

Relación de colecciones, títulos y precios

REVISTA «COMUNICAR»

Suscripción bianual (números 19, 20, 21 y 22)	40,00 Euros
Suscripción anual (números 19 y 20)	24,00 Euros
Comunicar 01: Aprender con los medios	11,00 Euros
Comunicar 02: Comunicar en el aula	11,00 Euros
Comunicar 03: Imágenes y sonidos en el aula	11,00 Euros
Comunicar 04: Leer los medios en el aula	11,00 Euros
Comunicar 05: Publicidad, ¿cómo la vemos?	11,00 Euros
Comunicar 06: La televisión en las aulas	11,00 Euros
Comunicar 07: ¿Qué vemos?, ¿qué consumimos?	11,50 Euros
Comunicar 08: La Educación y Comunicación	11,50 Euros
Comunicar 09: Valores y comunicación	11,50 Euros
Comunicar 10: Familia, escuela y comunicación	12,00 Euros
Comunicar 11: El cine en las aulas	12,00 Euros
Comunicar 12: Estereotipos y comunicación	12,00 Euros
Comunicar 13: Comunicación, y democracia	13,50 Euros
Comunicar 14: La comunicación humana	13,50 Euros
Comunicar 15: Comunicación y solidaridad	13,50 Euros
Comunicar 16: Comunicación y desarrollo	14,00 Euros
Comunicar 17: Nuevos lenguajes de comunicación	14,00 Euros
Comunicar 18: Descubrir los medios	14,00 Euros

COLECCIÓN «EDICIONES DIGITALES»

Comunicar 1/18 (textos íntegros de 18 números)	54,00 Euros
--	-------------

COLECCIÓN «GUÍAS CURRICULARES»

Descubriendo la caja mágica. Aprendemos TV	12,50 Euros
Descubriendo la caja mágica. Enseñamos TV.	12,00 Euros
Aprendamos a consumir mensajes. Cuaderno	14,00 Euros

COLECCIÓN «AULA MEDIA»

La mujer invisible. Lectura de mensajes publicitarios	13,50 Euros
Televisión y telespectadores	13,50 Euros
Aprender con el cine. Aprender de película	18,00 Euros

COLECCIÓN «LA COMUNICACIÓN HUMANA»

El puntero de don Honorato...	11,50 Euros
---------------------------------------	-------------

MONOGRAFÍAS «AULA DE COMUNICACIÓN»

Comunicación audiovisual	11,00 Euros
Unidades didácticas de prensa en Primaria	10,00 Euros
El periódico en la Educación de Adultos	11,00 Euros
Juega con la imagen. Imagina juegos	10,00 Euros
El universo de papel. Trabajamos con el periódico	11,00 Euros
El periódico en las aulas	11,00 Euros

COLECCIÓN «MEMORIAS DE INVESTIGACIÓN»

La televisión y los escolares onubenses	21,00 Euros
Infoescuela	21,00 Euros
Internet y los jóvenes	21,00 Euros

COLECCIÓN «PRENSA Y EDUCACIÓN»

II Congreso andaluz «Prensa y Educación»	12,00 Euros
Profesores dinamizadores de prensa	12,00 Euros
Medios audiovisuales para profesores	14,50 Euros
Enseñar y aprender con prensa, radio y TV	16,50 Euros
Cómo enseñar y aprender la actualidad	14,00 Euros
Enseñar y aprender la actualidad con los medios	14,00 Euros

COLECCIÓN «EDUCACIÓN Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN»

Publicidad y educación	10,00 Euros
Aulas en la pantalla	15,00 Euros

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) «Historia de los medios de comunicación» (18)	Gratis
---	--------

† Importe del pedido

† ‡ Gastos de envío

† ‡ Importe total

Cumplimentar el boletín adjunto y enviar a:
Grupo Comunicar (www.grupo-comunicar.com)



Apdo. Correos 527
21080 Huelva (España)



e-mail
comunica@teleline.es



formulario electrónico
www.grupo-comunicar.com



Teléfono
(00-34) 959 248380



Fax
(00-34) 959 248380

BOLETÍN DE PEDIDO DE PUBLICACIONES

Nombre o Centro
DomicilioPoblación
CódigoProvinciaTeléfono
Persona de contacto (para centros)
FechaCorreo electrónico
CIF (sólo para facturación)Firma o sello:

Formas de pago y sistemas de envío

España:

Talón nominativo adjunto al pedido a favor de Grupo Comunicar (sin gastos de envío)
Giro postal c/c BBVA 0182 7643 69 0209089611 (Adjuntar justificante) (sin gastos de envío)
Transferencia bancaria c/c 2098 0101 84 0135930218 (Adjuntar justificante) (sin gastos de envío)
Contrarreembolso (se añadirán 5,50 euros de gastos de envío)
Tarjeta de crédito Visa Fecha caducidad | Número | | | | | | | | |
Domiciliación bancaria (cumplimentar boletín inferior)

Extranjero:

Talón en pesetas adjunto al pedido (se añadirán 10,00 euros por gastos de envío)
Contrarreembolso (se añadirán 15,00 euros por gastos de envío)
Tarjeta de crédito Visa. Fecha caducidad | Número | | | | | | | | |

Sistema de envío: Los servicios se tramitan por vía postal ordinaria (tarifa editorial).

Opción envío urgente (24/48 horas) (sólo en España) (Agregar 10,00 euros adicionales al pedido)

Boletín de domiciliación bancaria para suscripciones

Exclusivamente para suscripciones en el territorio estatal (España) para períodos bianuales (cuatro números).

Nombre o Centro
Banco o Caja
Calle/PlazaPoblaciónProvincia
Código Cuenta Cliente: Entidad | | | Oficina | | | DC | Cuenta | | | | | | | |
Firma del Titular y sello (en caso de empresas o instituciones)

Señor Director, les ruego atiendan con cargo a mi cuenta/libreta y hasta nueva orden, los recibos que les presentará el Grupo Comunicar para el pago de la suscripción a la revista «COMUNICAR».

En tiempo de comunicación...

Comunicar

Un foro de reflexión para la Comunicación y la Educación

www.grupo-comunicar.com e-mail: comunica@teleline.es

Comunicar

Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación

Preliminares
TEMAS
CALEIDOSCOPIO

Reflexiones
Experiencias
Propuestas
Investigaciones
Historias gráficas

BITÁCORA

Informaciones
Plataformas
Fichas didácticas
Reseñas bibliográficas



L'INGENIEUR
D'ON
QUIXOTE
DE LA MANCHE

COMPOSÉ PAR MICHEL
TRADUIT FIDÈLEMENT
d'Espagnol en Français

PAR CESAR GONZALEZ, avec une préface de
Lafont, es langues germanique, italienne,
et anglaise. Paris, chez M. de Condé.



A PARIS
chez JEAN FOÛET
Jacques au Rou
M. D. C. X



LE DIARIO DE
BRIDGET JONES



GRUPO COMUNICAR
Colectivo Andalúz para
la Educación en Medios de Comunicación

E-mail: comunica@telcel.es; www.grupo-comunicar.com
Apdo. 527. 21080 Huelva (España)
DL: H-189-93; ISSN: 1134-3478

7 Una película de
es una serie de im
tales que en cada
los objetos móviles
aparecen imágenes
desplazándose
de la