





© COMUNICAR

REVISTA CIENTÍFICA IBEROAMERICANA  
DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

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

Andalucía, nº 26; volumen XIV; época II  
1º semestre, marzo de 2006

#### REVISTA CIENTÍFICA DE ÁMBITO INTERNACIONAL, INDIZADA EN LAS BASES DE DATOS:

- LATINDEX. Catálogo Selectivo (Publicaciones Científicas Seriadas de América, España y Portugal) ([www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx))
  - ISOC del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España (CSIC/CINDOC) ([www.cindoc.csic.es](http://www.cindoc.csic.es))
  - Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura ([www.felafacs.org/redrevistas.asp](http://www.felafacs.org/redrevistas.asp))
- REDALYC. Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe de Ciencias Sociales (<http://redalyc.uaemex.mx>)
  - IRESIE. Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa ([www.unam.mx/cesu/iresie](http://www.unam.mx/cesu/iresie))
  - ULRICH'S. Periodicals Directory. CSA ([www.ulrichsweb.com/ulrichsweb/](http://www.ulrichsweb.com/ulrichsweb/))
- OEI. Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos ([www.oei.es/credi.htm](http://www.oei.es/credi.htm))
- CEDAL. Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) de México (<http://investigacion.ilce.mx/dice/cedal/cedal.htm>)
- CARHUS. Departament d'Universitats de la Generalitat de Catalunya (DURSI) ([www10.gencat.net/dursi/ca/re/aval\\_rec\\_sist\\_pc05.htm](http://www10.gencat.net/dursi/ca/re/aval_rec_sist_pc05.htm))
  - UCUA. Índice de Revistas Científicas de la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas ([www.ucua.es](http://www.ucua.es))
  - IN-RECS. Índice de Impacto de Revistas Españolas de Ciencias Sociales (<http://ec3.ugr.es/in-recs>)
- REDINET. Base de Datos de Información Educativa del Ministerio de Educación de España ([www.mec.es/redinet2.html](http://www.mec.es/redinet2.html))
- REBIUN. Catálogo de la Red de Bibliotecas Universitarias de la Conferencia de Rectores de las Universidades españolas (<http://rebiun.crue.org>)
  - TECNOCIENCIAS. Portal de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (<http://tecnociencia.es>)
  - DIALNET. Servicio de Alertas de Literatura Científica Hispánica (<http://dialnet.unirioja.es>)
  - Portal de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona ([www.portalcomunicacion.com](http://www.portalcomunicacion.com))
  - Enciclopedia Virtual de Tecnología Educativa (<http://158.49.119.99/crai/personal/evte.htm>)
  - Portal Iberoamericano de la Comunicación ([www.infoamerica.com](http://www.infoamerica.com))
  - Portal Digital Educativo «Quaderns Digitals» ([www.quadernsdigitals.net](http://www.quadernsdigitals.net))
  - DOCE. Documentos en Educación ([www.eurosur.org/DOCE](http://www.eurosur.org/DOCE))
- IHCD. Instituto de Historia de la Ciencia del CSIC/Universidad de Valencia (<http://citas.idocie.uv.es/difusionrevistas/index.html>)
  - Boletín de Revistas del Ayuntamiento de Madrid

---

#### EDITA:

##### GRUPO COMUNICAR

Colectivo Andaluz de Educación y Comunicación

#### [www.grupocomunicar.com](http://www.grupocomunicar.com)

- Administración: [info@grupocomunicar.com](mailto:info@grupocomunicar.com)
- Redacción: [director@grupocomunicar.com](mailto:director@grupocomunicar.com)

Apdo Correos 527. 21080 Huelva (España-Spain)

Tfno: (+34)959 248380; Fax: (+34)959 248380

• COMUNICAR es miembro de la Asociación de Editores de Andalucía (AEA) y socio de CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos)

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

• La Revista COMUNICAR acepta y promueve intercambios institucionales con otras revistas de carácter científico de los ámbitos de la educación 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.

---

#### DISTRIBUYEN:

##### ESPAÑA:

- Centro Andaluz del Libro (Andalucía)
- Almarío de Libros (Madrid y centro)
- Besai Llibres (Cataluña)
- Distribuciones Lemus (Canarias)
- Grialibros (Galicia)
- Lyra Distribuciones (Valencia y Murcia)
- Master D (Internet)
- Asturlibros Distribuciones (Asturias)

##### EUROPA Y AMÉRICA:

- Centro La Crujía (Buenos Aires-Argentina)
- Pablo Ameneiros Distribuciones (Montevideo-Uruguay)
- Presa-Peyran Ediciones (Caracas-Venezuela)
- Publiciencias Distribuciones (Pasto-Colombia)
- Palmaria Libros (Santiago-Chile)
- Minerva Distribuciones (Coimbra-Portugal)
- ILCE (México DF-México)

##### IMPRIME:

Gam Artes Gráficas (Huelva)

# Comunicar<sup>®</sup>

REVISTA CIENTÍFICA IBEROAMERICANA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

## CONSEJO CIENTÍFICO ASESOR

### ASESORÍA INTERNACIONAL: EUROPA Y AMÉRICA

- Dra. Evelyne Bévort, CLEMI, París, Francia
- Dra. Mar Fontcuberta, Pontificia Universidad Católica, Chile
- Dr. Guillermo Orozco, Universidad de Guadalajara, México
- Dr. Ismar de Oliveira, Universidade de São Paulo, Brasil
- Dr. Gustavo Hernández, ININCO, Universidad Central, Venezuela
- Dr. Manuel Pinto, Universidade do Minho, Braga, Portugal
- Dr. Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica de Milán, Italia
- Dr. Jacques Piette, Université de Sherbrooke, Québec, Canadá
- Dr. Vítor Reia, Universidade do Algarve, Faro, Portugal
- Dra. Tatiana Merlo, Universidad Cat. Buenos Aires, Argentina
- Dra. Tania Esperon, Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Dra. Armanda Pinto, Universidade de Coimbra, Portugal
- Dr. José Martínez de Toda, Caracas, Venezuela
- Dra. Vania Quintão, Universidade de Brasília, Brasil
- Dra. Teresa Quiroz, Universidad de Lima, Perú
- María Bergman, Dalarna University, Falun, Suecia
- Héctor Bernal, Instituto Latinoamericano (ILCE), México
- Javier Arévalo, director de MAVs del Gobierno de México
- Ciro Novelli, Universidad del Cuyo, Mendoza, Argentina
- Michel Clarembaux, Centre Audiovisuel de Liège (Bélgica)
- Claudio Avendaño, Universidad Diego Portales, Chile
- Eduardo Jorge Madureira, Público na Escola, Oporto, Portugal
- Marta Orsini, Proyecto Educación y Comunicación, Bolivia
- Alejandro Jaramillo, Universidad Nacional de Bogotá, Colombia
- Pablo Ramos, Red UNIAL, Festival Latinoamericano Cine, Cuba
- Virginia Funes, Universidad Nacional de Lanús, Argentina
- Silvia Contín, Instituto Superior Formación de Chubut, Argentina
- Katia Muñoz, Universidad Viña del Mar, Chile

### UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

- Dra. Victoria Camps, Universidad Autónoma, Barcelona
- Dr. J. Manuel Pérez Tornero, Universidad Autónoma, Barcelona
- Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla
- Dr. Agustín García Matilla, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Joan Ferrés i Prats, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona
- Dr. Javier Tejedor Tejedor, Universidad de Salamanca
- Dr. M. Ángel Vázquez Medel, Consejo Audiovisual Andaluz
- Dr. Daniel E. Jones, Universitat Ramón Llull, Barcelona
- Dra. M<sup>a</sup> Luisa Sevillano, Universidad a Distancia, Uned, Madrid
- Dr. Ramón Pérez Pérez, Universidad de Oviedo
- Dr. Manuel Cebrían de la Serna, Universidad de Málaga
- Dr. Amando Vega, Universidad del País Vasco, San Sebastián
- Dr. Javier Marzal, Universitat Jaume I, Castellón
- Dra. Gloria de la Cruz Guerra, Universidad La Laguna, Tenerife
- Dr. Donaciano Bartolomé, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Juan Antonio García Galindo, Universidad de Málaga

### MEDIOS DE COMUNICACIÓN

- Dr. Ramón Reig, «Ámbitos», Sevilla
- José Domingo Aliaga, «Primeras Noticias», Barcelona
- Vicent Campos, «Quaderns Digital», Valencia
- Rafael Miralles, «Alioli», Valencia
- J. Antonio Gabelas, «El Periódico del Estudiante», Zaragoza
- Manuel Fandos, «Master D», Zaragoza

# 26

## DIRECCIÓN

Dr. José Ignacio Aguaded Gómez  
Universidad de Huelva

### SUBDIRECCIÓN

Enrique Martínez-Salanova, Grupo Comunicar, Almería  
Dra. M<sup>a</sup> Amor Pérez Rodríguez, Universidad de Huelva

### COORDINACIÓN DEL MONOGRÁFICO

José María López, Universidad de Málaga  
Miguel de Aguilera, Universidad de Málaga

### CONSEJO EDITORIAL

Ilda Peralta Ferreyra, Centro Adultos de Almería  
Dr. Francisco Pavón Rabasco, Universidad de Cádiz  
Dra. Verónica Marín, Universidad de Córdoba  
Dra. Stella Martínez, Escuela Sup. de Comunicación de Granada  
Dr. Juan Manuel Méndez Garrido, Universidad de Huelva  
Dr. Manuel Monescillo Palomo, Universidad de Huelva  
Ana Reyes y Rafael Quintana, CEIP y RNE de Jaén  
Dr. Ángel Luis Vera Aranda, IES «V Centenario» de Sevilla

### CONSEJO DE REDACCIÓN

M<sup>a</sup> Teresa Fernández Martínez, Dr. Juan Bautista Romero Carmona,  
Nani Pedro Mora, Julio Tello Díaz, Francisco Casado Mestre, Montserrat Medina Moles, Tomás Pedroso Herrera, Rocío Díaz Gómez, Begoña Mora Jaureguialde, M<sup>a</sup> Dolores Degrado Godoy, Paki Rodríguez Vázquez

### GESTIÓN COMERCIAL

Paki Rodríguez Vázquez. Grupo Comunicar Ediciones

### DISEÑO

- Portada: Enrique Martínez-Salanova
- Dibujos: Enrique Martínez-Salanova y Antonio López-Alcántara
- Autoedición: Anm'06 (Huelva)

## 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 promociona 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 (en español e inglés), autor/es (un máximo de dos), centro de trabajo, ciudad y país, así como un resumen del trabajo de seis/ocho líneas, en español y su correspondiente traducción al inglés (abstract). Se incluirá además cinco/seis descriptores (palabras clave) en español y en inglés (key words). Al final del texto se insertarán varios sumarios de cuatro/cinco líneas cada uno (textos literales entresacados del artículo para resaltarlos en la maqueta final).

- **Extensión:** Los artículos tendrán una extensión de entre seis y nueve páginas (A-4), incluyendo referencias bibliográficas (con un máximo de veinte), tablas y fotografías. Estos últimos tendrán que ser necesariamente originales, con calidad gráfica para su reproducción.

- **Soporte:** Los trabajos se enviarán a través de correo electrónico, con el documento adjunto en procesador de texto. Sólo excepcionalmente se admitirán envíos por correo postal, que se remitirán en doble soporte: copia en papel y disco informático para PC o Mac.

- **Referencias:** Al final del artículo se recogerá 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 y capítulos de libros: Apellidos e iniciales del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis; título del trabajo entrecorillado, nombre y número de la revista en cursiva; página primera y última del artículo o capítulo referenciado.

- **Evaluación de originales y proceso de publicación:** El Consejo de Redacción remite acuse de recibo de los trabajos recibidos. Posteriormente, son evaluados mediante «referee», por el procedimiento de «doble ciego», por el Consejo Científico Asesor que determina, con un informe, su aceptación o denegación, en un período no superior a los tres meses. Los trabajos que no vayan a ser publicados, por no contar con informe favorable 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 gratuitamente un ejemplar de la revista donde se publique el trabajo presentado.

- **Envío:** Los trabajos se remitirán a «Comunicar», preferentemente por Internet, especificando dirección, teléfono y correo electrónico de contacto.

### COMUNICAR

E-mail: [director@grupocomunicar.com](mailto:director@grupocomunicar.com)

[www.grupocomunicar.com](http://www.grupocomunicar.com)

Apdo. 527. 21080 Huelva (España)

# S U M A R I O

Comunicar 26, 2006

Comunicar, 26, 2006

## Comunicación para la salud

### Communication for health

#### PRELIMINARES / PRELUDE

|                    |     |
|--------------------|-----|
| Sumario .....      | 5/6 |
| Prolegómenos ..... | 7/8 |

*José Ignacio Agudged Gómez*



#### TEMAS / SUBJECTS

|  |       |
|--|-------|
| • Presentación .....   | 10/12 |
| <i>José María López y Miguel de Aguilera. Universidad de Málaga</i>                  |       |
| • Nuevos enfoques en comunicación y salud: perspectivas de investigación .....       | 13/20 |
| <i>Miguel de Aguilera y Julián Pindado. Málaga</i>                                   |       |
| • Comunicación para la salud en África: experiencias y desafíos .....                | 21/26 |
| <i>Serge Théophile Balima. Ouagadougou (Burkina Faso)</i>                            |       |
| • SIDA, globalización y seguridad ontológica .....                                   | 27/34 |
| <i>Thomas Tufté. Copenhagen (Dinamarca)</i>  |       |
| • Comunicación para la salud y sida: la aproximación educación-entretenimiento ..... | 35/42 |
| <i>Juan José Igartua Perosanz. Salamanca</i>   |       |
| • Estoy vivo..., luego estoy sano .....  | 43/50 |
| <i>Thomas A. Bauer. Viena (Austria)</i>  |       |
| • Estrategias edu-comunicacionales para mejorar la salud adolescente .....           | 51/57 |
| <i>Luis Alfonso Guadarrama y Jannet Valero. Toluca (México)</i>                      |       |
| • Comunicación y convivencia en la salud de los jóvenes .....                        | 59/62 |
| <i>Rafael Muriel y Javier Blanco. Sevilla</i>  |       |
| • Comunicación y salud pública desde los adolescentes .....                          | 63/71 |
| <i>Jose María Coronado y Jose María López. Málaga</i>                                |       |

#### CALEIDOSCOPIO / KALEIDOSCOPE

|  |       |
|--|-------|
| HISTORIAS GRÁFICAS / COMICS .....        | 74/77 |
| <i>Enrique Martínez-Salanova Sánchez</i> |       |

#### INVESTIGACIONES / RESEARCHS

|   |       |
|---|-------|
| • Alfabetos y saberes: la alfabetización digital .....                            | 78/82 |
| <i>Diego Levis. Buenos Aires (Argentina)</i>                                      |       |
| • La educación en comunicación como eje de una educación para la ciudadanía ..... | 83/88 |
| <i>Fernando Tucho. Madrid</i>   |       |
| • Educación para los medios y las TIC: reflexiones desde América Latina .....     | 89/92 |
| <i>Patricia Cortés de Cervantes. La Paz (Bolivia)</i>                             |       |

## S U M A R I O

Comunicar 26, 2006

## CALEIDOSCOPIO / KALEIDOSCOPE

|   |         |
|---|---------|
| • La televisión digital interactiva y sus aplicaciones educativas . . . . .                 | 93/101  |
| <i>Antonia Alejandra González y Karla Jiménez. México y Panamá</i>                          |         |
| • Una experiencia de radio comunitaria con aborígenes wichí . . . . .                       | 103/110 |
| <i>Jorge Huergo, Kevin Morawicki y Lourdes Ferreyra. La Plata (Argentina)</i>               |         |
| • El color como elemento comunicacional . . . . .   | 111/116 |
| <i>Jesús del Olmo Barbero. Madrid</i>   |         |
| • Telepsicodrama e educação escolar: uma conversa entre professores . . . . .               | 117/123 |
| <i>Heloísa Dupas Penteadado. São Paulo (Brasil)</i>   |         |
| • Discurso y socialización en producciones cinematográficas infantiles . . . . .            | 125/130 |
| <i>Alejandra Martínez y Aldo Merlino. Córdoba (Argentina)</i>                               |         |
| • Televisión y telespectadores: la movilización de la sociedad civil . . . . .              | 131/135 |
| <i>Mariano Segura. Madrid</i>   |         |
| • Tratamiento de la imagen femenina en los anuncios televisivos venezolanos . . . . .       | 137/141 |
| <i>Isabel Francis Velásquez de León. Caracas (Venezuela)</i>                                |         |
| • El protagonismo de los medios de comunicación en la formación del alumno . . . . .        | 143/148 |
| <i>Humberto Martínez-Fresneda. Madrid</i>   |         |
| • La imagen de la mujer en la prensa femenina en «Telva» (1963-2000) . . . . .              | 149/154 |
| <i>Meritxell Roca. Barcelona</i>  |         |
| • La lectura crítica en Internet: evaluación y aplicación de sus recursos . . . . .         | 155/162 |
| <i>Beatriz Fainholc. Buenos Aires (Argentina)</i>   |         |
| • El caduco mundo de Disney: propuesta de análisis crítico en la escuela . . . . .          | 163/169 |
| <i>Patricia Digón Regueiro. A Coruña</i>  |         |
| • La digitalización de la realidad en las nuevas generaciones del siglo XXI . . . . .       | 171/175 |
| <i>Tatiana Millán Paredes. Badajoz</i>  |         |
| • El cuento multimedia interactivo . . . . .  | 177/182 |
| <i>José María Perceval Verde y Santiago Tejedor. Barcelona</i>                              |         |
| • Medios didácticos para el desarrollo del lenguaje en preescolares de Venezuela . . . . .  | 183/188 |
| <i>M<sup>a</sup> Elena Garassini y Julio Cabero. Caracas (Venezuela) y Sevilla (España)</i> |         |
| • La participación española en proyectos de comunicación internacionales . . . . .          | 189/192 |
| <i>Francisco Sacristán Romero. Madrid</i>   |         |
| • Medios de comunicación, educación y realidad . . . . .                                    | 193/197 |
| <i>Verónica Marín Díaz. Córdoba</i>   |         |
| • La prensa como recurso en el currículum de adultos . . . . .                              | 199/206 |
| <i>Carmen Ricoy Lorenzo. Ourense</i>  |         |
| • Medios de comunicación, educación informal y violencia . . . . .                          | 207/214 |
| <i>Ángel Licerias Ruiz. Granada</i>   |         |

## BITÁCORA / BINNACLE

|                 |         |
|-----------------|---------|
| APUNTES / NOTES | 216/217 |
| RESEÑAS / BOOKS | 218/240 |

# Prolegómenos

---

## Nuevos nortes: afianzar la investigación para institucionalizar la edu-comunicación

New horizons: consolidating communication in order to institutionalized media education

*José Ignacio Aguaded Gómez*

La edu-comunicación se ha de convertir progresivamente en una de las referencias clave para comprender nuestro mundo. Es una evidencia que se constata fácilmente al comprobar la abrupta irrupción de las tecnologías de la comunicación y la información en la vida de los ciudadanos/as de este nuevo milenio, su desarrollo vertiginoso e imparable, y a su vez, en desgraciado paralelismo, la escasa formación y «competencia» de la ciudadanía para interpretar, enjuiciar, comprender, y porqué no también, disfrutar de estos nuevos medios. Y lo más grave de todo ello es que ni siquiera tenemos conciencia de ello, porque pocos son los ciudadanos de cualquier rincón del mundo que se plantean la necesidad de «formarse» para consumir los mensajes. Parece que partimos, por ello, de la absurda paradoja de que el mero hecho de consumirlos nos garantiza de por sí un «adecuado» y «pertinente» uso de los mismos. La aún escasa investigación sobre estos ámbitos nos demuestra de que no es tan simple la realidad y que en gran parte de los casos, incluso la cualificación intelectual de las personas, no les da «privilegios» para «leer» y comprender mejor los mensajes de los medios, sino que incluso se produce todo lo contrario, sobre todo en aquellas poblaciones más vulnerables que se exponen ante los medios con altas dosis de consumo. Desgraciadamente en estos casos, a mayor nivel de consumo, generalmente se produce una más alta tasa de hipnosis ante los medios, pasando irremediamente esta situación con una normalidad pasmosa ante la que ni políticos, ni familia, ni escuela, ni medios, ni sociedad en general, manifiesta la más mínima preocupación.

Estamos por ello ante el mayor reto que ha de plantearse la edu-comunicación en el mundo de hoy: hacer visible un problema real, no patente en la conciencia ciudadana, pero que sí, desde nuestra perspectiva, condiciona la calidad de vida y sobre todo el nivel de democracia y conciencia ciudadana porque si ante los medios no somos capaces de actuar dominando sus lenguajes, y códigos y sabiendo apropiarnos de sus mensajes de una forma inteligente y activa, ¿para qué realmente nos sirven, sino para el entretenimiento banal? Nos resistimos a pensar que esa solo es su única finalidad, aunque muchos gurús quieran realmente utilizar estas potentadas plataformas de comunicación para su simple enriquecimiento personal.

Asumir esta imperiosa necesidad de «alfabetizar» con los nuevos lenguajes a la ciudadanía es el principal reto, y por ello el primer norte, que hemos de tener la comunidad de profesionales e investigadores en edu-comunicación. No es fácil problematizar lo que la gente no ve como problema, como afirma Tyner, es pero sin duda, es una apuesta a la que no hemos de renunciar. Es más, solo en la medida que seamos capaces de asumirla seremos capaces de ir generando, en la población y en los medios, dse que es la mejor medida para «explotar» de forma inteligente estos nuevos medios y tecnologías, que con un buen uso pueden ser privilegiados en el desarrollo de las sociedades contemporáneas, algo que no se puede decir hoy, en propiedad, de los contenidos de los mensajes mediáticos.

# Prolegómenos

---

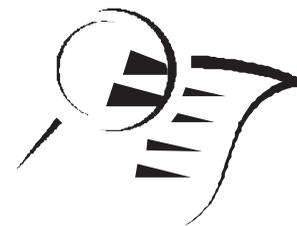
**P**ara ello, es necesario avanzar en dos frentes, a nuestro parecer, esenciales: por un lado afianzar la investigación y por otro, institucionalizar, en los diferentes ámbitos de intervención, la educación para los medios. Ambos son independientes, pero necesariamente complementarios. De nada sirve avanzar mucho en estudios diagnósticos y de prospectiva si no somos capaces de traspasar esos saberes a la vida cotidiana; pero difícilmente avanzaremos si trabajamos perdiendo el norte de estudio y la investigación.

**A**fianzar la investigación supone dar pasos firmes para que este nuevo ámbito de conocimientos, que surge de dos esferas inicialmente encontradas, como la comunicación y la educación, pero que tienen mucho en común, realmente haga esa síntesis superior que emana de tomar conciencia de que educadores y comunicadores tienen responsabilidades en común en una sociedad que consume indiscriminadamente y que no es «competente», en un sentido lato, al consumo racional de los medios y a una apropiación inteligente de sus contenidos.

**N**o nos engañemos, hemos de ser conscientes de que éste es un ámbito de estudio balbuciente, que no tiene casi cabida, por ahora, ni en las Facultades de Comunicación ni en las de Educación, que no está presente ni en las escuelas ni en los institutos –y si lo está es de manera anecdótica–. Es esta una realidad desgraciadamente evidente. Hay pocos convencidos de que la educación en medios tiene entidad como un campo del saber, que tiene su naturaleza y su objeto de estudio, que surge de una necesidad social sentida y perentoria, y que al tiempo tiene sus propios mecanismos para avanzar soluciones y estrategias. Afianzar la investigación supone darle entidad como tal a este área, ofreciendo un «corpus» científico de conocimientos y saberes que verdaderamente aporten utilidad a la sociedad y a la comunidad científica, trabajos bien elaborados que avancen saber y construyan aportes en la comprensión de estos nuevos lenguajes y en el desarrollo de aptitudes y actitudes ciudadanas ante los medios. La responsabilidad de «nuestra comunidad» científica es clave en esta nueva aventura...

**P**ero no hemos de olvidar –como indicábamos más arriba– que la investigación sin la exteriorización de poco sirve, sobre todo ante las urgencias que tenemos. Hay que apostar por llevar la educación en los medios a las escuelas y centros de educación, a las familias, a los entornos cívicos y también, y de manera especial, a los medios porque ellos no pueden «escaparse» de esta responsabilidad social. En la educación formal, el panorama actual no es el más alentador. La presentación recientemente de los nuevos títulos de grados y postgrados universitarios, el master de profesores de educación secundaria y las reformas de los contenidos en primaria y secundaria vuelven a pasar de puntillas ante una realidad tan evidente como ignorada. Un barrido rápido, ante los diferentes canales de televisión, nos dejan igual de preocupados como de desesperados. ¿Hay realmente una preocupación de familias, educadores, comunicadores y políticos para que la gente sepa consumir los medios de una forma cabal e inteligente? La respuesta difícilmente se puede mover en la esfera del optimismo. Institucionalizar la edu-comunicación supone precisamente eso, asumir y exigir al tiempo a los diferentes sectores que pongan las ya contrastadas experiencias y estudios desarrollados –«Comunicar es una muestra palpable de ello»– y otros muchos en marcha.

**E**n suma, dos nortes, dos metas: investigar y hacerla transparente y útil. Tenemos la suerte de trabajar en un campo tan necesario que nos resistimos a pensar que alguien cabal dude de que los brazos cruzados nos lleven a otro destino distinto que el abismo. Pero esta aseveración es tan lúcida como exigente. ¿Tenemos otra salida?



Comunicar 26

# Temas



monográficos

*Subjects*

## Comunicación para la salud

Communication for health

# Presentación

---

## Comunicación para la salud

Communication for health

*José María López. Universidad de Málaga  
Miguel de Aguilera. Universidad de Málaga*



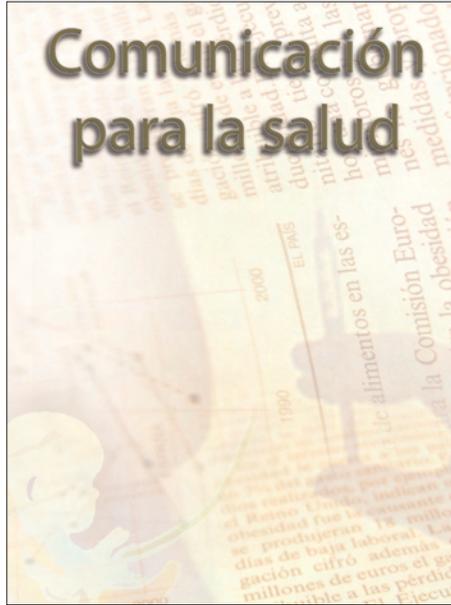
En el combate de los problemas de salud pública que aquejan a nuestras sociedades está empeñado un extenso y variado número de profesionales, que afronta su diagnóstico y corrección a partir de sus diversos campos de experiencia. Así, y sobre todo, los sanitarios en sus distintas especialidades, pero también psicólogos, sociólogos, educadores y comunicadores, entre otros profesionales. Y es que hace décadas que se reconoció la complejidad de esos problemas de salud pública, la intrincada malla de factores que en ella intervienen, y la consecuente necesidad de propiciar la concurrencia de distintos expertos que aportasen diferentes perspectivas para comprenderlos y corregirlos. Entre otros los comunicadores, pues pronto se pensó en la importante influencia que sobre las actitudes y comportamientos pueden ejercer los medios de comunicación.

A pesar de haberse alcanzado en las últimas décadas significativos avances en numerosos frentes, sin embargo, son todavía muchos los problemas de salud pública que aquejan a nuestras sociedades. Pues muchos de sus miembros –sobre todo, ciertos colectivos de población– mantienen determinados comportamientos arriesgados que, con alguna frecuencia, producen daños a sus protagonistas o a terceras personas, así como a sus bienes. Y ello, por más que se hayan emprendido diversas campañas de sensibilización y se haya informado reiteradamente de las posibles consecuencias de esos comportamientos.

Una conclusión que comienza a extenderse entre buena parte de los expertos que se ocupan de estos problemas es que el uso que hasta ahora se ha venido confiriendo a los medios de comunicación para prevenir los problemas de salud pública no ha dado, ni mucho menos, todos los frutos necesarios. Estas opiniones –bastante generalizadas entre quienes pretenden dotar a la comunicación para la salud de mayor eficacia, corrigiendo ciertos errores que han venido lastrando su práctica– buscan en suma incrementar la «comprensibilidad» de los mensajes por los públicos a los que se dirigen así como la «aceptabilidad» de esos mensajes y de los objetivos finales a los que responden. Ya que, hasta ahora, un número apreciable de campañas ha carecido de la debida comprensión de las culturas locales, llegando en ocasiones a descalificarlas; lo que dificulta sin duda su comprensión y aceptación reforzando a veces el rechazo que provocan las heridas, todavía abiertas, del colonialismo, así como las que en nuestros días –tan marcados por los problema identitarios– abre el «colonialismo cultural». De manera que, si existen con frecuencia notables diferencias entre las «lecturas preferidas» por quienes elaboran los mensajes y las «lecturas» que de ellos efectúan los receptores, al descodificar esos mensajes y apropiarse de ellos para integrarlos en sus vidas cotidianas, la falta de atención a la culturas y otros elementos de los contextos locales no hace si no acentuar las dificultades para su comprensión y aceptación.

# Presentación

De aquí que cada vez más especialistas en comunicación para la salud, en especial los de los países destinatarios de las acciones comunicativas, concuerden en la necesidad de perfilar un nuevo enfoque que las guíe con más eficacia. Como los que se reunieron entre 1997 y 1999 en cinco seminarios auspiciados por el Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el SIDA (ONUSIDA) que, basándose en el balance de sus experiencias e investigaciones relativas a este concreto problema de salud, convinieron en la necesidad de establecer otro enfoque que contemple la complejidad del comportamiento humano y de los programas que pretendan modificarlo. Además de establecer la importancia que en todos estos programas adquieren la información y la comunicación –aunque reconociendo la imposibilidad de cambiar comportamientos sólo con ellas– acordaron que, no obstante, han de tenerse en todo caso también presentes una serie de ámbitos y elementos contextuales que resultan claves. Y convinieron igualmente que, para perfilar ese nuevo enfoque, sería positivo encontrar inspiración en los nuevos movimientos sociales y en otros fenómenos propios de nuestro actual medio.



Opinión que también sostiene el Grupo de Investigación sobre «Comunicación, jóvenes y salud» de la Universidad de Málaga, que entiende asimismo que una de las causas del relativo fracaso con que hoy se salda el campo de la comunicación para la salud obedece, entre otras razones, a que resulta inadecuado el enfoque principal que hasta ahora ha orientado el estudio de estos fenómenos y las prácticas comunicativas. Con el fin, entre otros, de renovar los enfoques con los que abordar la comunicación para la salud, este Grupo, constituido por sanitarios y comunicadores, ha emprendido varias actuaciones científicas. Entre las que se incluye la preparación de este número monográfico de «Comunicar».

En este monográfico hemos buscado compilar una serie de trabajos que, aunque respondan a ópticas variadas –que abarcan desde escenarios regionales hasta otros internacionales, pues vivimos en una sociedad global en la que no resultan ajenos ni los problemas ni sus soluciones–, plantean en todo caso ideas de interés para avanzar en los problemas propios de la comunicación para la salud. Los autores se apoyan en el alto grado de experiencia –en la investigación, la reflexión, la gestión, la aplicación práctica– que atesoran para ofrecer un conjunto de reflexiones y propuestas sobre este campo, que sin duda resultarán de apreciable utilidad para los lectores de esta revista científica.

En primer lugar, Aguilera y Pindado –miembros del grupo de investigación sobre comunicación, jóvenes y salud de la Universidad de Málaga–, tras examinar algunas de las aportaciones teóricas e investigadoras más relevantes respecto de la comunicación y la salud en el universo de los jóvenes, defienden la necesidad de establecer un nuevo planteamiento investigador que, entre otros elementos, tome en consideración el riesgo considerado como un ingrediente esencial de las diferentes culturas juveniles y los estilos de vida que llevan aparejados. Y, apoyándose en este marco conceptual, se aproximan a ese objeto de estudio desde un planteamiento metodológico que descansa en la triangulación –combinando téc-

nicas cualitativas y cuantitativas— con el fin de elaborar estrategias comunicativas que incluyan campañas que, por sus vías correspondientes, apelen tanto a la razón como, más en general, a los imaginarios juveniles que conciernen a los comportamientos arriesgados y a los saludables.

Serge Théophile Balima, por su parte, analiza la comunicación para la salud en África a través de campañas educativas realizadas localmente, coincidiendo en que éstas no se integran socioculturalmente con las poblaciones a las que van dirigidas. Y, aunque su fracaso se deba en parte a que aún responden a enfoques colonialistas de la comunicación, sin embargo, reconoce que, bien enfocadas, podrían llegar a reducir el impacto de determinados problemas recurrentes en el continente.

La aportación que Thomas Tufte nos hace en su artículo se encamina a establecer que muchas de las causas primarias del SIDA están intrínsecamente ligadas a la globalización, y que el uso de la comunicación solamente ha conseguido un impacto limitado en la prevención y propagación de la pandemia. Por ello, se plantea que la integración de los resultados biomédicos con las intervenciones basadas en la comunicación, ciencia y apoyo pudieran ser la clave para lograr cambios de conductas en este ámbito, ya que el SIDA no es sólo un problema de salud, sino también político, cultural y socioeconómico. Consecuentemente, se ha de redefinir el paradigma de la comunicación que guíe desarrollos estratégicos concretos.

El potencial de las intervenciones basadas en el eduentreñamiento es puesto de manifiesto por Igartua tras revisar campañas actuales sobre la prevención del SIDA. Entre otros elementos, considera que el contenido emocional de las intervenciones mediáticas es una de las razones principales de su éxito y, por lo tanto, una variable que siempre ha de tomarse en consideración, concluyendo que el análisis de estos procesos mediadores que explican el impacto de los mensajes a través del eduentreñamiento es una importante área de investigación en la comunicación para la salud.

Thomas A. Bauer, por su parte, nos brinda en su artículo una reflexión sobre la construcción social de los conceptos de salud y enfermedad. En su opinión, la vida —en su estado de normalidad o de perturbación— ha de constituir la unidad primaria de observación, en torno a la que se articulan complejas relaciones definidas socialmente entre cuerpo, mente y sociabilidad.

Guadarrama y Valero, desde Toluca (México) nos presentan una experiencia concreta: un programa de acción interdisciplinar que, teniendo como base axiomática la promoción de los comportamientos saludables y el autocuidado, establece un plan de actuación apoyado en estrategias comunicacionales y educativas para mejorar las interacciones interpersonales y mediáticas, que tiene bien presente en todo momento la gran complejidad de los procesos sociales y la gran dificultad para resolver o disminuir los problemas tomando en cuenta un solo factor, antes bien, propugnan la solución multifactorial.

En el siguiente artículo, Muriel y Blanco reflexionan sobre la dimensión de la comunicación, en su vertiente formativa e informativa, como estrategia aplicada en los programas de salud pública. Y ello, a través del análisis de programas ya consolidados en Andalucía cuyos objetivos han buscado potenciar la convivencia saludable de los jóvenes en una sociedad que dominan los adultos.

Con el propósito de renovar el enfoque de la comunicación para la salud, en un contexto cambiante, los promotores del proyecto Comsalud —impulsado por la Organización Panamericana de Salud y la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social— buscaron revisar el modelo comunicativo dominante en la comunicación para la salud con el fin de lograr una mayor comprensión de los públicos objetivo, dando «la voz a los jóvenes». En el último artículo, Coronado y López —miembros del Grupo de Investigación sobre Comunicación, jóvenes y salud de la Universidad de Málaga y también miembros como investigadores principales en el proyecto Comsalud en España— nos presentan el diseño, los resultados y las conclusiones de un estudio realizado en Málaga (Andalucía) sobre los jóvenes, sus usos de los medios de comunicación y la relación que éstos guardan con la salud, aportando este particular estudio, además de la voz de los adolescentes, una variada y productiva información relativa a cómo se relacionan con los medios e interpretan sus mensajes.

Consideramos que este monográfico sobre «Comunicación para la salud» de «Comunicar» aborda una temática de gran importancia, como es la comunicación para la salud. Y es que la comunicación para la salud es un escenario ya instituido, en el que los especialistas desarrollan programas de actuación acordes con las expectativas que puedan tener al respecto quienes ejercen la responsabilidad final sobre ellos. Esperamos que los artículos presentados sirvan para entender la comunicación para la salud desde otra perspectiva diferente, más en consonancia con la diversidad étnica y sociocultural del mundo actual.

*(Solicitado: 16-07-04 / Aceptado: 05-10-05)*

- Miguel de Aguilera y Julián Pindado  
Málaga

# Nuevos enfoques en comunicación y salud: perspectivas de investigación

New approaches in health communication: a research exposure

En este trabajo se examinan algunas de las aportaciones más significativas en relación con la comunicación y la salud en el ámbito juvenil desarrolladas al amparo de las grandes corrientes comunicativas, la positivista y la interpretativa. A partir de los logros obtenidos por ambos modelos se plantea la necesidad de un nuevo enfoque investigador que reflexione sobre el riesgo, entendido éste como síntoma de un tiempo de incertidumbre dominado por un sinfín de recursos simbólicos mediados y como un ingrediente esencial a la cultura juvenil y los estilos de vida que lleva aparejados.

This paper examines the most significant contributions in health communication on adolescents and young people developed inside the positivist and interpretativist communicative currents. Analyzing the results obtained by both models, a new investigative approach is required, which would focus on the risk understood as a symptom of uncertain times dominated by a multitude of symbolic mediated resources and as an essential ingredient to youth culture and their lifestyle.

#### DESCRIPTORES/KEY WORDS

Salud, cultura juvenil, estilos de vida, cultura del riesgo, identidad, prácticas de riesgo.  
Health, youth culture, lifestyle, risk culture, identity, risk practices.

Desde hace décadas el sistema sanitario establecido por cada sociedad realiza serios esfuerzos por corregir ciertos

problemas que aquejan a la salud pública, y que en ciertos casos han adquirido un carácter casi endémico; por ejemplo, y entre otros, los que conciernen a ciertas prácticas que mantiene parte de la población joven y que comporta a veces serios riesgos para su salud y la de otros que pudieran resultar por ellos afectados. Los profesionales del sistema sanitario preocupados por esos problemas han buscado, también desde hace tiempo, conocer asimismo las causas que pudieran provocar esos comportamientos. Y, entre ellas, pronto

- ❖ Miguel de Aguilera Moyano y Julián Pindado  
Pindado son profesores de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga  
(deaguilera@uma.es) (jpindado@uma.es).

destacaron la influencia que ejercerían sobre la población —en particular, sobre los jóvenes— unos medios de comunicación a los que se atribuían poderes casi taumáturgicos. Y es que la ciencia que se ha ocupado de entender las comunicaciones —y de orientar en consecuencia su práctica— ha partido tradicionalmente de la suposición de que los mensajes de los medios podían constituir una causa, necesaria y suficiente, para producir un efecto —no sólo efectos negativos, pues pronto se pensó también en los posibles usos con fines positivos de esos mensajes, en el marco de lo que se ha conocido como comunicación para el desarrollo.

Esa orientación científica —simple, descriptiva, cuantitativa y positivista— ha guiado más que ninguna otra la investigación de la comunicación, y alcanzado una gran aceptación entre el conjunto de la población, incluidos los profesionales preocupados por la sanidad pública, quienes, por su formación, se hallarían lógicamente más cerca de ella. En todo caso, sus planteamientos se han aplicado al conocimiento de razones que pudieran explicar ciertas prácticas de riesgo para la salud, sirviendo de fundamento a numerosas campañas para corregir esos comportamientos, pero con un éxito más bien limitado. Lo que en buena medida se debe a que los planteamientos basados en una relación simplista entre los jóvenes y los medios de comunicación resultan inadecuados e incorrectos.

Pero la ciencia de la comunicación ha acumulado en las últimas décadas suficientes conocimientos que resultan de gran utilidad para entender de forma más cabal y rigurosa esa relación de los jóvenes con la comunicación. Nosotros hemos efectuado un breve balance de estas investigaciones cuyo hilo conductor nos conducirá hacia un nuevo enfoque en las relaciones entre comunicación y salud.

## **1. Las primeras relaciones entre comunicación y salud: el modelo informacional-positivista**

### **1.1. Los inicios: en busca de los efectos**

Las primeras relaciones entre el ámbito de la comunicación y la salud se remontan a las investigaciones que el paradigma positivista realizó sobre los efectos. Este modelo, dominante en el campo de la comunicación durante décadas, permitió que los estudios alcanzaran un perfil psicologicista imbuidos del temor a su posible impacto sobre niños y adolescentes. De hecho, fue el departamento de Salud Mental americano el organismo encargado de efectuar el mayor trabajo sobre la influencia de los medios de comunicación. La historia de estas investigaciones puede seguirse en diversos trabajos (Fowles, 1992; Vilches, 1993; Wolff, 1994). En general, las investigaciones realiza-

das al amparo de esta corriente son, fundamentalmente, bien de naturaleza correlacional y/o bien centrados en el análisis de aquellos contenidos cuyos efectos preocupaban en distintos sectores sociales. Por consiguiente, se trataba de estudios que buscaban establecer algún tipo de relación entre los mensajes de los emisores (temas, contenidos) y su posible influencia en el comportamiento, sobre todo, de niños y adolescentes.

Buena parte de los resultados obtenidos por este tipo de trabajos han sido contradictorios en cuanto a sus posibles efectos sobre los receptores. Aunque unos fueron más concluyentes que otros. Este es el caso de la investigación efectuada por Brown y Newcomber (1991) con grupos de adolescentes, quienes consideran que el volumen de sexualidad visto en la televisión incrementa el interés personal hacia estos temas en la vida real. En términos parecidos se manifestaron Childers y Brown (1989) al concluir que los contenidos televisivos desempeñan un papel destacable en la configuración de patrones de comportamiento referidos a las relaciones de género y a las pautas de conducta sexual. En cambio, Greeson y Williams (1986), tras analizar las relaciones entre la MTV y las actitudes de los adolescentes hacia el sexo, la droga y la violencia, no encontraron correlaciones significativas.

En general, en el seno de la corriente positivista hay dos temas, entre los examinados, que destacan sobre los demás, la sexualidad y el SIDA. Un denominador común a muchos estudios de contenido sobre estos temas hace referencia tanto a la distorsión como al déficit representacional en los medios estudiados, sobre todo la televisión. Así las americanas Brown y Steele (1996), por citar algunos de los más relevantes, analizaron numerosos programas de televisión, radio, revistas y spots publicitarios, llegando a la conclusión de que los medios contienen abundante información relacionada con la sexualidad y el SIDA pero adolecen de una representación realista de la misma al estar repleta de estereotipos sobre la masculinidad.

Aunque cercanos a la perspectiva de los efectos, los estudios desarrollados en el marco de la hipótesis del cultivo abundan en aspectos importantes referidos a los mensajes y contenidos de los medios. En especial, a lo que denominan efectos a medio y largo plazo en torno al déficit representacional sobre ciertos temas y valores (Gerbner, Gross, Morgan y Signorielli, 1980 y 1994). Tras analizar diversos programas de las televisiones americanas observaron que una serie de temas importantes adolecían de escasa representación, produciéndose algo semejante a una aniquilación simbólica, cuyos efectos sobre colectivos juveniles podían

ser importantes. Y cuando eran objeto de tratamiento por parte de algunos programas se producían significativas distorsiones de ellos. Esto fue observado en aspectos como la sexualidad, el SIDA, el tabaquismo, las drogas o la violencia juvenil (Signorielli, 1993).

### 1.2. Sobre el valor informativo de los medios

Dentro de la corriente lineal-positivista, algunos trabajos se orientaron hacia el estudio de la televisión como fuente de información y aprendizaje sexual. Entre ellos cabe destacar el de Strouse y Fabes (1985), que en sus conclusiones alertan a padres y educadores sobre el valor formativo de la televisión, y el de Brown, Childers y Waszak (1990), quienes consideran preocupante la representación distorsionadora de la sexualidad adolescente en la pequeña pantalla.

Por su parte, Bryant y Rockwell (1994) llevaron a cabo uno de los pocos estudios de corte experimental, con contenidos de orientación sexual, con el objetivo de analizar el influjo de determinados programas televisivos en grupos adolescentes y cuyos resultados fueron tan desiguales como escasamente concluyentes.

En lo que respecta al SIDA, Gantz y Greenberg (1990) están de acuerdo con algunas de las aportaciones anteriores sobre el valor informativo de la televisión, pero relativizan su alcance al considerar que no es suficiente para generar una conciencia preventiva y alentar la discusión sobre este tema entre los adolescentes. Por su naturaleza, los medios pueden lograr altas dosis de emocionalidad pero más difícil resulta la modificación de actitudes y conductas.

En un interesante estudio, con factores culturales como telón de fondo (Hofstetter, 1995), examinaron el valor informativo que sobre el SIDA tienen la comunicación interpersonal y los medios de comunicación entre una muestra comparativa de adolescentes anglos e hispanos.

Sus conclusiones son que los hispanos ven más TV en general que los anglos pero tienen menos acceso a los medios escritos y mayores dificultades para tratar el SIDA en la comunicación interpersonal con amigos y familia.

Además, mientras que los anglos tienen acceso a más fuentes informativas, los hispanos se apoyan sobre todo en la televisión.

### 1.3. Aprovechar las posibilidades de los medios: algunos apuntes.

Las imágenes que se proyectan a través de los medios pueden estimular o, por el contrario, servir de freno a prácticas y comportamientos saludables. Ese valor positivo o negativo ha sido señalado por diversas instancias investigadoras. En el documento «Entertainment-education: a communication strategy for social change», Singhal y Rogers (1999) examinaron los resultados de diversos programas de comunicación para el desarrollo en diversas zonas del mundo encaminados a la prevención en el campo de la salud. Del análisis de varias campañas realizadas se destaca la necesidad de recurrir a procedimientos metodológicos que permitan identificar la existencia de efectos en el nivel de las actitudes y los comportamientos. En su opinión, no cabe cuestionar la utilización de los medios con objetivos prosociales en una situación de utilización mayoritariamente antisocial, pues poseen un alto potencial para fines preventivos en el ámbito de la salud que deben ser aprovechados.

**La ciencia de la comunicación ha acumulado en las últimas décadas suficientes conocimientos que resultan de gran utilidad para entender de forma más cabal y rigurosa esa relación de los jóvenes con la comunicación. Nosotros hemos efectuado un breve balance de estas investigaciones cuyo hilo conductor nos conducirá hacia un nuevo enfoque en las relaciones entre comunicación y salud.**

Algunas anotaciones extraídas del examen de trabajos diversos nos permiten sintetizar el aprovechamiento de los medios tanto en una labor preventiva de comportamientos de riesgo para la salud, presentando los componentes negativos y las consecuencias de las prácticas de riesgo, como en el fomento de conductas saludables. En el primer caso, se trataría de acentuar las consecuencias de comportamientos no saludables, los peligros de ciertas prácticas, como las que se suceden en la noche de los fines de semana en colectivos juveniles; en el segundo, los medios se utilizarían para reforzar o fomentar lo que se consideran conductas saludables.

Sin duda, realizar un breve balance del trabajo desarrollado a lo largo de décadas por numerosos inves-

tigadores que han seguido una determinada línea científica —que en el campo de la comunicación se ha calificado, entre otras maneras, como informacional y positivista—, resulta siempre una tarea arriesgada y parcial, pues exige destacar unos aspectos y obviar otros. Aun así, habría que señalar, entre sus frutos positivos, la elaboración de un discurso crítico hacia los medios que ha calado profundamente entre la población —entre otros, buena parte de los especialistas en comunicación y en salud pública— y que lleva a contemplar los medios con mayor o menor recelo, dada su vinculación con el poder —político y económico— así como su frecuente uso para el ejercicio del poder simbólico.

## 2. Hacia un modelo mediador: la perspectiva interpretativa

Por más que el modelo informacional-positivista haya resultado históricamente dominante en el estudio de la comunicación, recientemente esta ciencia ha

apropiarse de ellos, integrándolos en los escenarios de su vida cotidiana.

En definitiva, ha ido tomando carta de naturaleza, a través de distintas formulaciones, una perspectiva que busca comprender mejor la compleja relación que establecen medios y receptores: individuos que mantienen acciones simbólicas complejas en medios sociales determinados. Los medios de comunicación son ahora vistos con un potencial interventor en la acción humana, pero su capacidad para influir en ella aparece a más largo plazo. Esta perspectiva adopta, entre otros, fundamentos de índole interpretativa que permiten considerar los medios atendiendo a su integración en la esfera cotidiana de los receptores, en la que los mensajes llegan a aparecer como dinamizadores de sus experiencias. Se trata pues de un enfoque centrado más en la prevención que en la consecución de unos efectos inmediatos y que busca más las raíces de los problemas en los contextos en los que los actores

sociales (individuales o colectivos) se desenvuelven y encuentran sentido. Si estos actores son jóvenes, uno de los elementos más importantes de esos contextos es el constituido por las culturas juveniles, entendidas a estos fines como marcos interpretativos de sus actitudes, comportamientos y valores. Culturas juveniles, por cierto, que amparan determinados estilos de vida —a través de los que al mismo tiempo se expresan esas culturas—, en los que el riesgo es un componente

**Sin duda, la acción humana no es entelequia que se produce en el vacío, y los jóvenes que ponen en riesgo su salud en el seno de sus escenarios vitales se basan en una concepción que ampara y legitima esos comportamientos. Abordar desde la lógica lineal propia del modelo informacional-positivista la comprensión de los problemas de la salud pública, y apoyar en ella acciones comunicativas, lleva con frecuencia a obtener un escaso éxito.**

conocido el desarrollo de algunos planteamientos —en paralelo al despliegue de ciertas perspectivas en el marco de las ciencias sociales y a la acumulación de cambios en el medio social y en el sistema comunicativo— que se distancian, en gran medida, de aquel modelo y propone otro de naturaleza diferente. Respecto de estos planteamientos cabe, en breve, subrayar que descansan en un hasta ahora inédito interés por conocer con rigor a los usuarios de las comunicaciones —personas concretas, siempre insertas en contextos socialmente estructurados—, las prácticas comunicativas que efectivamente mantienen y las razones que a ello les mueven. Así se ha podido reconocer a los receptores —que antes aparecían como pasivos e inertes frente a los mensajes— en un papel activo, tanto en la selección de mensajes y contenidos cuanto en su capacidad para interpretar los contenidos simbólicos y

te con frecuencia presente. El estudio de Hollands (2001), acerca del fenómeno de la salida nocturna (going out) de los jóvenes de una ciudad inglesa, constituye un buen ejemplo de la línea representada por esta nueva perspectiva, deudora de los estudios culturales (Cultural Studies) y el análisis de la recepción. Y es que ambas corrientes se distancian del modelo clásico de los efectos (informacional-positivista) al restituir al receptor en su papel de usuario activo de los productos mediáticos. Así, los jóvenes integrarían en sus vivencias cotidianas buena parte de los contenidos simbólicos de los medios que expresamente frecuentan, sirviéndose de ellos en el desarrollo de sus interacciones sociales. Entre la lista de investigaciones que basan esta nueva forma de abordar la relación de los jóvenes con la comunicación cabría subrayar los trabajos de Willis (1974; 1990), Fiske (1989), Lewis

(1990), Jenkins (1992) o Livingstone (1990; 2001), entre otros.

La aplicación de esta perspectiva a la corrección de ciertos problemas de salud pública exigiría en todo caso examinar, entre otras cuestiones, los perfiles de cada cultura juvenil, expresada en buena medida mediante estilos de vida, como paso previo a la adopción de estrategias comunicativas adecuadas que incidan directamente sobre ella. Por supuesto, diferentes investigadores han apuntado que adoptar esta estrategia supone un rodeo respecto de lo que propone el modelo positivista, que busca unos resultados más inmediatos. Pero nos encontramos ante una esfera muy compleja constituida por las prácticas juveniles en nuestro actual contexto histórico que, en consecuencia, requiere un planteamiento proporcionado y que debe desechar explicaciones simples basadas con frecuencia en la correlación de escasos factores (¿caso las complejas prácticas culturales de los jóvenes se limitan a la frecuentación de un solo medio?). Así, por ejemplo, en el modelo informacional-positivista el estilo de vida se definía en relación a los riesgos que entraña para la salud; a esto se refiere también el concepto de estilo de vida saludable. Se trataría, así, de una variable dependiente, como acertadamente apuntan Comas y sus colaboradores (2003), efecto de una causa. Sin embargo, en el modelo que podemos denominar mediador, por el contrario, se consideran los estilos de vida juveniles como la variable independiente desde la que abordar los riesgos y problemas atribuidos a los jóvenes. Lo que entre otras cuestiones significa que las culturas juveniles, y sus estilos de vida consecuentes, son causa de las conductas que suponen un riesgo para la salud y no efecto de ellas. Sin duda, la acción humana no es entelequia que se produzca en el vacío, y los jóvenes que ponen en riesgo su salud en el seno de sus escenarios vitales se basan en una concepción que ampara y legitima esos comportamientos. Abordar desde la lógica lineal propia del modelo informacional-positivista la comprensión de los problemas de la salud pública, y apoyar en ella acciones comunicativas, lleva con frecuencia a obtener un escaso éxito. Ejemplo de ello puede ser, como nos recuerdan tanto Comas et al (2003) como Balima (en este mismo número monográfico), el apreciable fracaso de las campañas para reducir el SIDA en África hasta que no han empezado a tomarse en cuenta los valores propios de sus culturas. La ecuación que va desde los problemas a su solución parte de los valores, continúa en las acciones para llegar, finalmente, a los comportamientos de riesgo: éstos son un síntoma, una señal, del mismo modo que el humo lo es del fuego.

### 3. Nuevo enfoque: los riesgos como síntoma social

#### 3.1. De la cultura juvenil y sus estilos de vida (en una época de opulencia comunicativa)...

A nuestro entender, las actuaciones que mantengan las distintas personas e instituciones en materia de salud pública no deben desatender los interesantes conocimientos acumulados hoy en el campo de la comunicación, que se apoyan en planteamientos de especial utilidad para comprender por qué y cómo se comportan de ciertas formas los actores sociales —en este caso, jóvenes— en un medio social tan complejo como el actual. La cultura y las diversas modalidades de la comunicación desempeñan un papel de singular importancia, en gran medida, gracias al desarrollo de un flamante sistema de comunicación en el que la inmensa mayoría de la población se sumerge con gran frecuencia, buscando en diversos medios determinados contenidos que satisfagan ciertos deseos y aspiraciones. Esto obedece, según coinciden en subrayar los más destacados especialistas, a que nuestra sociedad actual (la sociedad red, si utilizamos la afortunada denominación de Manuel Castells, 1997-98) obliga a cada uno de sus miembros a realizar lo que podíamos calificar como un intenso y continuo «trabajo cultural»: esto es, a mantener una gama de prácticas culturales significativas que incluyen la búsqueda y selección en diferentes fuentes —entre otros, los numerosos medios de comunicación— de determinados estímulos simbólicos, de los que después se apropian e incorporan a los escenarios de su vida cotidiana para su uso en distintas interacciones sociales. Y ello, sobre todo, para dar sentido a sus vidas y a cuanto en ellas concurra, así como para construir y expresar sus identidades. Pues, de acuerdo con esos planteamientos, uno de los rasgos más característicos de este tipo de sociedad nuestra es la crisis de sentido en la que se ve inmersa (Berger y Luckmann, 1997), provocada, entre otros elementos, por la pérdida de funcionalidad de las clásicas instituciones proveedoras de sentido (Giddens, 1995; Berger y Luckmann, 1997; Castells, 1998) así como por la actual opulencia comunicativa que proporciona estímulos que responden a claves culturales y morales muy variadas. Lo que se traduce en una pérdida de las certezas respecto del sentido de las biografías personales y sociales, así como de los avatares que en ella se produzcan; y, por consiguiente, en un aumento de la incertidumbre, y del riesgo inherente, respecto de las consecuencias de las acciones propias y ajenas.

Y es que, hasta ahora, toda cultura ha instituido y aplicado tradicionalmente ciertos mecanismos —representaciones, discursos, visiones del mundo— que amparasen, sostuvieran y dieran sentido a las formas de

vivir que en su seno se desplegasen (Chaney, 2001), confiriendo un significado homogéneo y coherente a la diversidad de experiencias personales y colectivas. Pero en nuestros días esas circunstancias son diferentes, viéndose cada uno de nosotros obligado a establecer su propio proyecto del yo (Giddens, 1995), procurando escoger campos –gamas– de experiencias posibles y dándoles sentido mediante prácticas significativas. De este modo vamos configurando determinados estilos de vida, esto es, conjuntos de prácticas más o menos integradas que se adoptan para satisfacer necesidades utilitarias y para dar forma material a una crónica concreta del yo. Y uno de los escenarios donde se encuentran más recursos culturales disponibles para la configuración significativa de esos estilos de vida –para darles sentido– es el constituido por nuestro nuevo sistema de comunicación, donde se encuentra depositada una enorme cantidad de estímulos simbólicos de origen diverso. Las industrias culturales han tratado estos estímulos de forma estandarizada para el ejercicio de su actividad industrial pero se han nutrido tradicionalmente de las distintas modalidades de la cultura popular –de lo que piensa, siente y hace la gente en su vida cotidiana–. Por su parte, la gente toma de los medios esos repertorios simbólicos tratados y sistematizados y los integra en sus prácticas culturales: en el marco de sus estilos de vida.

Los estilos de vida comportan, pues, un sentido general, una crónica coherente y una serie de prácticas que incluyen con toda frecuencia una dimensión significativa, pero también el uso de ciertos bienes y servicios que diversas industrias han sabido asociar a esos estilos de vida y también a su dimensión simbólica, con la que se vinculan. Y entre las prácticas que los diversos estilos de vida llevan aparejadas, algunas comportan riesgos de una u otra índole para la población, sus bienes o su entorno.

### 3.2. A los riesgos como síntoma

El concepto de riesgo constituye uno de los pilares en los que basan sus trabajos algunos de los más destacados estudiosos de nuestro medio social. Hasta tal punto que el británico Anthony Giddens (1995) y el alemán Ulrich Beck (1998) han llegado a hablar de la sociedad del riesgo asociándola, entre otros elementos, a la individualización del ciudadano y al incremento de sus incertidumbres. El francés Patrick Lagarde (1981), por su parte, se ha referido a la civilización del riesgo, aludiendo al tipo de sociedad que se deriva de accidentes catastróficos como los de Seveso y Chernobil («man made disasters»), en la que resulta incierto el futuro de los humanos y de su entorno por

su dependencia de sistemas expertos (Giddens) que, si proporcionan bienestar, también comportan elevadísimos riesgos.

Los profesionales del sistema sanitario preocupados por los problemas de la salud pública y por esclarecer sus causas también conceden un papel destacado a ese concepto, aludiendo con frecuencia tanto a comportamientos como a factores de riesgo; aunque sea más raro que fundamenten esa idea en formulaciones teóricas de tan amplio calado como las que acabamos de mencionar. Ya que, usualmente, buena parte de los estudios generados en el seno del sistema sanitario responden a una orientación descriptiva –cuantitativa– de esos problemas, sin ahondar siempre en su más amplia comprensión e interpretación. De ahí que cuestiones tales como qué es el riesgo o por qué lo asumen los jóvenes queden muchas veces sin contestación e, incluso, sin su mera formulación.

Contestar a preguntas de esa índole –además, claro está, de considerar debidamente otra serie de elementos– puede resultar de especial importancia para comprender los comportamientos arriesgados de distintos colectivos de población, entre ellos, los jóvenes: si éstos están por lo general bien informados de los riesgos aparejados a ciertos comportamientos, ¿por qué los mantienen?, ¿es que no los perciben como riesgos? Y, si los perciben como tales, ¿por qué se comportan así? o, incluso, ¿por qué buscan con alguna frecuencia arriesgarse?

Como es evidente, la respuesta a esas interrogantes nunca puede ser sencilla, pero tomar en consideración la naturaleza del riesgo contribuye a responderlas. Y es que, aunque los riesgos resulten inherentes a la propia vida humana, sin embargo, por su misma condición, son más potenciales que reales, descansando entonces en elementos especulativos e imaginarios que nos lleven a percibirlos y evaluarlos de uno u otro modo. La percepción y la evaluación del riesgo dependen, desde luego, de la persona que lo afronte y de su posición en la estructura social, es decir, en los campos de experiencia posibles, así como del contexto concreto en que pueda ocurrir –doméstico, de ocio, laboral–; pero también varía en función de otras razones, como su fuente u origen, o que pueda afectar a los bienes, las personas o el entorno. Y, por supuesto, del imaginario con el que se relacione y que le de uno u otro sentido. Pues toda cultura –y, en su seno, las distintas subculturas– lleva implícitas representaciones y discursos, valoraciones e interpretaciones, respecto de cada tipo de riesgo, configurando específicas culturas del riesgo (Douglas, 1992); que, por cierto, recogen y tratan de cierto modo las industrias culturales, de don-

de a su vez la gente las toma de nuevo —en el marco de sus estilos de vida y de sus prácticas culturales— y las reintegra a los escenarios de la vida cotidiana.

Toda sociedad, pues, contempla sus propias culturas del riesgo, esto es, mecanismos para percibir, evaluar y reaccionar ante los riesgos de uno u otro modo. Aunque en su seno también acoja otros dispositivos, que cabe tipificar como culturas del peligro y de la seguridad, esto es, diversos procedimientos, con frecuencia ritualizados, que protegen a los miembros del grupo de los riesgos culturalmente significativos, sobre todo, mecanismos preventivos para que los miembros del grupo puedan precaverse ante las situaciones de riesgo. Esas distintas modalidades culturales se encuentran presentes entre los integrantes de cada sociedad, si bien se desarrollan en varias subculturas vinculadas con los diferentes estilos de vida adoptados por sus miembros. De ahí que los distintos colectivos sociales, que mantienen determinados estilos de vida, perciban, evalúen y reaccionen ante los riesgos de maneras hasta cierto punto diferentes.

Pero en la configuración de los estilos de vida, en las actitudes y comportamientos que éstos llevan con frecuencia aparejados, no intervienen sólo factores subjetivos, sino también otros de estricta índole objetiva: en breve, los elementos estructuradores de nuestro actual medio social. Que condicionan las posibilidades que cada uno de nosotros tiene para escoger y desarrollar nuestro proyecto de vida. Así, el examen de una serie de circunstancias de índole objetiva —tales como la situación laboral o doméstica, el nuevo papel desempeñado por las mujeres, la extensión y generalización de la enseñanza, etc.— y de otras de condición más subjetiva —como la pervivencia de ciertos ritos acomodados a circunstancias sociales nuevas— ayuda a comprender la centralidad que algunos escenarios vitales adquieren en ciertos estilos de vida juveniles (Hollands, 2001).

No es nuestro propósito, en todo caso, considerar detalladamente en el reducido marco de este artículo esa serie de factores subjetivos y objetivos que, en su compleja interrelación, condicionan y fundamentan los estilos de vida juveniles y los comportamientos arriesgados que en ciertos casos llevan aparejados —aunque también conlleven otros comportamientos

relativos al peligro y la seguridad. Baste pues en estas líneas con nuestra intención de señalar algunos de los criterios que guían nuestra línea investigadora, que busca conocer en rigor ciertos comportamientos de los jóvenes que resultan arriesgados. Lo que exige, entre otras cuestiones, atender también a las razones subjetivas y objetivas que les muevan a ello, así como al papel legitimador e instrumental que en esos comportamientos desempeñen los medios de comunicación. Así, empleando una orientación metodológica, que combina lo cuantitativo con lo cualitativo, pretendemos observar no sólo lo que los jóvenes hacen —sus comportamientos arriesgados—, sino también lo que saben sobre ellos —grado de información de que dispongan al respecto— así como lo que piensan y dicen respecto de esos comportamientos —representaciones,

**Empleando una orientación metodológica, que combina lo cuantitativo con lo cualitativo, pretendemos observar no sólo lo que los jóvenes hacen —sus comportamientos arriesgados—, sino también lo que saben sobre ellos —grado de información de que dispongan al respecto— así como lo que piensan y dicen respecto de esos comportamientos, representaciones, discursos.**

discursos. Pues en ese conocimiento ha de descansar la adopción de estrategias —entre otras, de índole comunicativa— que incidan en los jóvenes para reducir sus prácticas de riesgo.

#### Referencias

- BECK, U. (1998): *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva Modernidad*. Barcelona, Paidós.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1997): *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Barcelona, Paidós.
- BROWN, J.D. y NEWCOMBER, S.F. (1991): «Television viewing and adolescent 's sexual behavior», en *Journal of Homosexuality* 21 (1-2); 77-91.
- BROWN, J.D. y STEELE, J.R. (1996): «Sexuality and the mass media: an overview», en *SIECUS Report* 24 (4); 3-9.
- CASTELLS, M. (1998): *La era de la información (economía, sociedad y cultura)*. Madrid, Alianza.
- CHANEY, D.C. (2001): «From ways of life to lifestyle: rethinking culture as ideology and sensibility», en LULL, J. (Ed.): *Culture in the communication age*. Londres, Routledge; 75-88.
- COMAS, D. y OTROS (2003): *Jóvenes y estilos de vida: valores y riesgos en los jóvenes urbanos*. Madrid, FAD/INJUVE.

DOUGLAS, M. (1992): *Risk and blame: essays in cultural theory*. Londres/Nueva York, Routledge.

GANTZ, W. y GREENBERG, B.S. (1990): «The role of Informative television programs in the Battle against AIDS», en *Health Communication* 2 (4); 1992:15.

GERBNER, G.; GROSS, L.; MORGAN, M. y SIGNORIELLI, N. (1980): «Aging with television: images on television drama and conceptions of social reality», en *Journal of Communication*, 30 (1); 37-47.

GIDDENS, A. (1995): *Modernidad e identidad del yo (El yo y la sociedad en la época contemporánea)*. Barcelona, Península.

GREESON, L.E. y WILLIAMS, R.A. (1986): «Social implications of music videos for youth: an analysis of the content and effects of MTV», en *Youth and Society* 18 (2); 177-189.

HOLLANDS, R.G. (2001): *Changing our 'Toon': Youth, nightlife and urban change in Newcastle*. Newcastle (RU), Universidad de Newcastle.

LAGADEC, P. (1981): *La civilisation du risque*. Paris, Seuil.

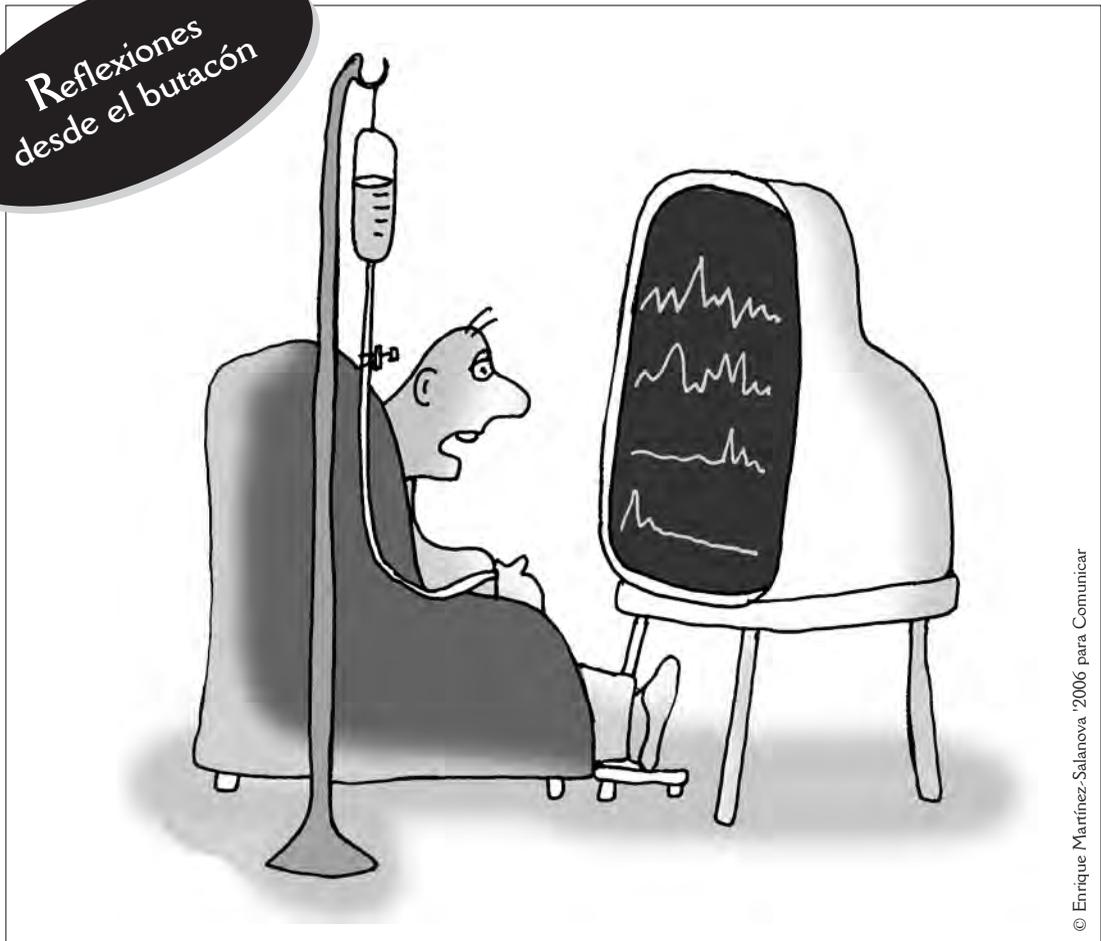
LIVINGSTONE S. y BOVILL, M. (Eds.) (2001): *Children and their changing media environment: a European comparative study*. Hillsdale (USA), Lawrence Erlbaum Associates.

SINGHAL, A. y ROGERS, E. (1999): *Entertainment-education: a communication strategy for social change*. Mahwah, NJ (U.S.), Lawrence Erlbaum Associates.

WILLIS, P. (1990): *Common culture*. Londres, Open University Press.

WOLF, M. (1994): *Los efectos sociales de los media*. Barcelona, Paidós.

Reflexiones  
desde el butacón



- Serge Théophile Balima  
Ouagadougou (Burkina Faso)

# Comunicación para la salud en África: experiencias y desafíos

Communication for health in Africa: experiences and challenges

El presente artículo analiza la comunicación para la salud en África a través de algunas experiencias llevadas a cabo sobre el terreno. De estas campañas de educación se deduce que los enfoques de la comunicación son poco participativos. No integran la vivencia sociocultural de las poblaciones locales y se topan con una serie de dificultades de orden metodológico. Sin embargo la comunicación para la salud, bien enfocada, puede lograr reducir el impacto de los problemas de salud recurrentes en el continente.

This paper analyzes communication for health in Africa through some fields experiences. These education campaigns show that the communication approaches are little participative. They don't take into account the socio-cultural reality of local communities and then face various methodological problems. Yet, if well conducted, health oriented communication can help to reduce the impact of recurrent health problems in Africa.

#### DESCRIPTORES/KEY WORDS

Salud, comunicación, cultura, comportamientos, desafíos, experiencias, estrategias.  
Health, communication, culture, behaviour, challenges, experiences, strategies.

El África negra inicia el tercer milenio sumida en sus recurrentes problemas de salud.

Esta situación, deplorable bajo cualquier punto de vista, sigue caracterizándose por el azote de la desnutrición infantil, las enfermedades infecciosas, la pobreza de la población, el analfabetismo y el SIDA, factores todos ellos que, aunados, devastan cada día el territorio africano.

En algunos países del continente se han organizado campañas de información con el objeto de promover la planificación familiar, la vacunación infantil y la lucha contra algunas nefastas prácticas sociales como

❖ Serge Théophile Balima es catedrático de Comunicación en la Universidad de Ouagadougou en Burkina Faso (serge.balima@univ\_ouaga.bf).

son la ablación en las niñas, el matrimonio forzado o el trabajo en la infancia.

Con demasiada frecuencia los enfoques de la comunicación utilizados han sido de carácter lineal, unidireccional y de arriba hacia abajo; en la mayoría de los casos los resultados esperados en términos de cambios de comportamiento no llegaron a obtenerse y la experiencia ha demostrado que aún es patente la influencia de la herencia de conceptos y prácticas colonialistas de la información y que son muchos los desafíos a los que todavía hay que hacer frente.

### 1. Incidencia de las prácticas dirigistas heredadas de la colonización

Durante el período colonial, África se vio sometida a los métodos del autoritarismo. Estos métodos, erigidos como sistema de gobierno, han perdurado tras la independencia política de los años sesenta. Así, la radio, introducida en África bajo la colonización, se ha caracterizado por unos métodos de gestión estatal y centralizada. Concebida como medio de propaganda y de campaña de información pública, nunca previó mecanismos de retroacción que permitiesen a la población expresar sus aspiraciones y sus frustraciones. Tras la independencia política de los años sesenta los poderes públicos africanos continuaron utilizando la radio bajo la misma perspectiva, esto es, como un auxiliar del poder administrativo. Concebida en estos términos, la radio, como medio de comunicación para el desarrollo, ocupó con rapidez un lugar preponderante en el continente africano. «Simplemente porque comparada con otros servicios de vulgarización, la radio local es el medio más barato de informar, de movilizar y de lograr la participación de la población en el desarrollo económico y social de su región» (Lafin, 1987). Debido a la variedad de lenguas nacionales, la radio demostró muy pronto que era el medio más eficaz de promover campañas de educación para la salud. Se emplearon asimismo otros medios de comunicación: la «caja de imágenes», las tertulias aldeanas, que reagrupaban a los miembros de las comunidades en torno a los animadores socio-sanitarios, proyecciones de vídeos en lugares públicos, juegos radiofónicos... A pesar de los esfuerzos emprendidos a nivel estatal, impulsados por las organizaciones internacionales, la implicación de la población sigue siendo relativamente escasa.

El problema principal que de ello se deriva es el saber por qué esas múltiples campañas de educación sanitaria no logran el cambio social esperado. A priori, esa resistencia va ligada a las prácticas culturales seculares, a las costumbres, hábitos y creencias popu-

lares del medio africano. Pero, ¿son estos factores socioculturales la única causa del débil impacto logrado por las campañas de educación sanitaria en África?

Los jóvenes africanos constituyen la población objetivo prioritaria de las campañas de información sobre las enfermedades tropicales, las infecciones sexualmente transmisibles y el VIH/SIDA. Estos jóvenes de menos de veinte años representan con frecuencia el 50% de la población total del país. Generalmente viven expuestos a comportamientos peligrosos: promiscuidad sexual, mala utilización del preservativo, inmadurez física, psíquica y fisiológica, falta de información de base, amor al riesgo, efecto de grupo y creencias en mitos y leyendas...

Por otra parte, debido al peso de sus tradiciones, costumbres, religión y creencias, estos jóvenes aún consideran tabú abordar ciertos temas ante adultos y padres. Estos últimos carecen de la información necesaria y la escuela convencional tampoco responde a las preguntas y preocupaciones de esos jóvenes africanos.

En este contexto, el enfoque comunicativo y circunstancial desempeña un papel determinante en las campañas de comunicación para la salud. Desgraciadamente los promotores de esas campañas han dado prioridad al contenido de los mensajes sin conceder el interés suficiente al proceso de comunicación en sí mismo. De este modo, en la estela del paradigma de la modernización, han inducido a la población a adoptar unos comportamientos nuevos y a abandonar los métodos sanitarios de la sociedad tradicional. Los promotores han ideado, pues, su enfoque comunicativo de forma lineal e irreversible, en la creencia de que la población expuesta a esos mensajes adoptaría automáticamente nuevos modos de comportamiento. Por desgracia, esos flujos de información en sentido único no han hecho sino establecer unas relaciones jerárquicas entre poderes públicos y ciudadanos sin lograr un impacto apreciable en el seno de las comunidades rurales. Es lícito pues preguntarse por qué la difusión de las innovaciones como enfoque comunicativo ha demostrado su ineficacia en materia de salud pública en África.

En realidad, los equipos sobre el terreno encargados de la educación de las comunidades se han visto confrontados a dificultades como la falta de vehículos o personal cualificado, a la insuficiencia del diagnóstico previo del medio antes de su intervención. En consecuencia, la mayoría de esos equipos africanos no se han basado en las aptitudes ya existentes en esas comunidades. Algunos países lo han tenido en cuenta y han logrado resultados apreciables. En Nigeria, se ha recurrido a determinados grupos para la elaboración

de productos alimenticios mejorados. Estos grupos han generado informaciones muy útiles sobre los temas vinculados al producto, pero también sobre la comunicación. Ello ha contribuido de forma muy apreciable en el proceso de toma de decisiones finales en el contexto de la introducción más generalizada de productos de destete nutricionalmente mejorados. Por ejemplo, estos grupos han indicado que la harina de niebé era mejor aceptada por las madres como ingrediente de consolidación que la adición de harina de malta.

Como puede verse, el diagnóstico participativo es a menudo la primera forma de interacción entre los educadores sanitarios y los miembros de la comunicación. Esto da lugar a una relación que favorece la participación entre ambas partes.

## 2. Procedimientos erróneos en las estrategias de comunicación para la salud

Tradicionalmente, la educación en materia sanitaria depende de las técnicas de educación formal, en base a las cuales han sido formados la mayoría de los profesionales de la salud. Este modelo de educación era esencialmente unilateral y consistía, para el experto, en facilitar información a los agentes sanitarios para que éstos, a su vez, comunicasen a la población lo que debía hacerse.

«A lo largo de los últimos decenios los profesionales en materia sanitaria han podido constatar que este enfoque tradicional unilateral no había logrado grandes éxitos... Sobre la base de los principios de la educación para adultos, los pedagogos han tomado conciencia del hecho de que los adultos aprenden de una forma diferente a la de los niños y, en consecuencia, han desarrollado nuevos métodos basados en la mayor experiencia de los adultos, en la necesidad de respetarlos y considerarlos como iguales y en su deseo de llegar a soluciones prácticas para sus problemas» (Guía de formación en comunicación para la salud, Basics, Health Com, Dakar, 1999: 8).

Las dificultades que han obstaculizado en África el logro de unos buenos resultados son de diverso orden:

- Los presupuestos destinados a los servicios de animación y promoción de la salud son a menudo insignificantes y no permiten a los actores en cuestión trabajar en condiciones decentes.

- La falta de coordinación en las intervenciones de los diferentes servicios sociales que trabajan sobre el terreno comporta con frecuencia una disonancia tanto a nivel de los mensajes emitidos como a nivel de los métodos empleados, dirigidos a las poblaciones locales.

- Las dificultades lingüísticas entre algunos técnicos sanitarios y las comunidades autóctonas, que obligan a recurrir a intérpretes locales cuya competencia no siempre está asegurada.

- Los factores religiosos, las creencias y los mitos interfieren a menudo, dando una lectura particular a fenómenos sociales tales como la ablación en las niñas, el consumo de huevos entre los niños, las consultas prenatales, el empleo del preservativo, la planificación familiar...

- La falta de formación de los animadores y técnicos sanitarios en comunicación participativa.

- Los grupos objetivo se identifican de forma glo-

**En África, como en cualquier lugar, hay que aceptar la evidencia de que la relación causal entre la difusión de los mensajes de prevención y la capacidad de las poblaciones de traducir esos mensajes en actos preventivos está determinada por unas estructuras sociales complejas y por los vínculos de proximidad.**

bal y no son segmentados ni definidos de forma rigurosa, lo que desemboca con frecuencia en mensajes de carácter general poco adaptados a situaciones específicas.

- El calendario de salidas sobre el terreno dirigidas a asociaciones y comunidades aldeanas no siempre es el adecuado. Muy a menudo el desplazamiento de los animadores sanitarios a las aldeas coincide con los días de mercado, de funerales, de fiestas folclóricas o manifestaciones religiosas, lo que hace que la población esté poco disponible o receptiva.

- La falta de continuidad y de evaluación de las campañas de educación sanitaria es causa de que los poderes públicos africanos no puedan rectificar a tiempo la forma y el contenido de los mensajes.

- La pobreza de los mecanismos de «feed-back» constituye una de las dificultades mayores de la comunicación para la salud en el continente.

- La débil participación de la población en la ela-

boración de procesos de comunicación en dirección a las comunidades concernidas.

Ciertas investigaciones llevadas a cabo en Burkina Faso han demostrado que, en efecto, cuando el público inicial para las campañas de información es cuidadosamente identificado y asociado al elaborar el programa, el resultado final es más visible y la intervención más lograda. Los medios, por sí solos, como vectores de difusión de los mensajes, no pueden provocar el impacto esperado en el seno de las comunidades aldeanas, muy a menudo replegadas en sus costumbres ancestrales. Esta situación puede resultar paradójica porque generalmente se tiende a creer que cuanto proviene de los medios se acepta como moneda corriente y sonante en los medios en que la educación entre la población no es una práctica corriente. La UNESCO «considera que las poblaciones de los países en vías de desarrollo deben aprender a desarrollar su sentido crítico hacia los medios de comunicación que continúan bajo el severo control de los países occidentales» (Pierre, 1996: 39).

**Un cambio de comportamiento duradero es difícil de obtener en las comunidades africanas. La concienciación y el intercambio de información son los objetivos más fáciles de alcanzar, pero esto no constituye más que la fase inicial de un largo proceso de cambio comportamental. Hay que tener presente la necesidad de conciliar modernidad y culturas ancestrales.**

El análisis de los efectos concretos producidos por las campañas de prevención del sida por el marketing social del preservativo parece aún más problemático en África.

«A pesar de que las estadísticas actuales indiquen un aumento, a veces espectacular, de las ventas de preservativos, y aunque ciertos países hayan mejorado el sistema de distribución, ello no significa en absoluto que los consumidores se protejan eficazmente» (Rinn, 2002: 202). En África, como en cualquier lugar, hay que aceptar la evidencia de que la relación causal entre la difusión de los mensajes de prevención y la capacidad de las poblaciones de traducir esos mensajes en actos preventivos está determinada por unas estructuras sociales complejas y por los vínculos de

proximidad. La recepción de los mensajes no implica pues necesariamente la adhesión a su contenido.

Al proponer, pues, estrategias de comunicación para la salud que no integran los parámetros evocados más arriba, algunas campañas de información pública han sido percibidas como un proceso de pérdida de los valores africanos tradicionales con los que las poblaciones autóctonas se identifican.

### 3. ¿Cuáles son los desafíos que la comunicación para la salud puede asumir en África?

El enfoque participativo como metodología de intervención en materia de salud pública es relativamente reciente. Su puesta en marcha varía mucho de un país a otro e incluso en función de la naturaleza de los regímenes políticos. Si existen las condiciones mínimas exigidas por la democracia, la comunicación participativa para la salud puede engendrar cambios de actitudes y comportamientos.

Para ello hay que hacer frente a ciertos desafíos:

- Antes de promover una campaña de comunicación para la salud es preciso establecer un diagnóstico de la situación sociocultural, socioeconómica y socio-sanitaria a fin de conocer la naturaleza exacta del problema, sus causas y sus manifestaciones. Este planteamiento debería ir acompañado de los resultados de investigaciones anteriores, a fin de evitar que vuelvan a cometerse los mismos errores.

• Una vez llevado a cabo este diagnóstico del medio, ello debería permitir identificar los problemas principales de la sociedad, en torno a los cuales las poblaciones y los actores concernidos llegasen a un acuerdo para encontrar el enfoque apropiado de comunicación.

• Otro desafío consiste en la identificación de los grupos objetivo y su segmentación en base a unos criterios pertinentes, a fin de adaptar convenientemente los mensajes a las necesidades reales. Muy a menudo las experiencias en África valoran raramente los ejes y las estrategias para cada grupo específico. Y, sin embargo, la selección de los grupos objetivo no puede ser más estratégica, ya que los componentes sociales africanos tienen a menudo intereses opuestos. Por otra parte, en África más que en cualquier otro lugar, «en el plano de la socialización, la familia tiene en primer lugar un papel instrumental en materia de consumo, su

primera función será pues enseñar a los niños todo aquello que constituye los aspectos básicos racionales» (Riesman y Roseborough, 1955, citado por Bree).

- Es necesario también que los promotores políticos comprendan lo que está en juego y evalúen los desafíos a que se enfrentan: orientar el reparto del tiempo, los recursos y las actividades, planificar las actividades de comunicación con las poblaciones concernidas. La colaboración con éstas y su responsabilización permitirán implicarlas más a fondo en la ejecución de los programas de salud comunitaria. La necesidad de comunicación no surge sin proyecto. «Tras esta evidencia se esconde la idea de que la comunicación, para ser eficaz, precisa de un eje direccional fuerte. La dificultad nace de la conciliación paradójica entre el objetivo de las acciones en torno a ese eje y la adaptación del entorno local, lo que no puede lograrse sin una buena dosis de dominio y de reflexión... La escucha local toma así un valor de importancia igual al de la acción (Libaert, 2001: 151).

- Las campañas de educación sanitaria no pueden lograr efectos duraderos si no son llevadas a cabo en los idiomas locales, cuando la formación temática se dispensa a los animadores designados por la comunidad. A su vez, estos últimos tendrán a su cargo la formación de otros miembros del grupo. Este nuevo enfoque pone en entredicho las prácticas actuales de las instituciones de salud pública y de algunas organizaciones no gubernamentales que actúan sobre el terreno. «Las grandes campañas en los medios de comunicación, en particular las de los programas de salud, demostraron que no pueden inscribirse en el tiempo sin una financiación permanente. Además, no contribuyeron a establecer un diálogo entre comunidades. Desde su concepción esas campañas eran ajenas a los beneficiarios, y demasiado generales para ser aceptables culturalmente, en particular en países de tan rica diversidad étnica y cultural» (Gumucio, 2000: 10).

- Otro desafío al que hacer frente es el seguimiento y evaluación de las acciones de comunicación para la salud a nivel de los diferentes grupos objetivo. La práctica dominante en África tiende a olvidar la evaluación, confiándola con frecuencia a participantes externos que rechazan la integración de cualquier planteamiento participativo en sus misiones. De ahí que las partes interesadas estén muy a menudo ausentes de esta empresa y esos expertos externos no se preocupan más que de los intereses institucionales de quienes les proveen de fondos. El desafío en cuestión consiste en implicar hoy a todos los que hayan tomado parte en las actividades de comunicación para la salud a fin de apreciar los beneficios reales para la comunicación.

«Podría decirse que este proceso de comunicación responde al desafío de la participación de las poblaciones en su propio desarrollo. Al transformar los enfoques verticales basados en los intercambios de conocimientos, la comunicación para el desarrollo permite a los grupos apreciar por sí mismos los problemas a los que se enfrentan. Les ofrece también los medios de identificar las posibles soluciones, de tomar decisiones propias, adquirir los conocimientos precisos y, por último, movilizarse para la acción en favor de un cambio de actitud» (Bougairé, 2004: 140).

- Por último, nos encontramos ante la dimensión cultural de las campañas de salud que los promotores africanos tienen tendencia a olvidar. Según R. Masse, cada grupo social está constituido (de forma paralela a un conocimiento y a un sistema de cuidados y de interpretaciones de la enfermedad basados en la ciencia o en la tradición) de uno o más sistemas de atención y de interpretación de la enfermedad basados en el saber popular. En consecuencia, deben construirse puentes culturales entre la ciencia médica moderna y los conocimientos endógenos africanos, tanto en lo que respecta a la necesidad de los servicios preventivos como en la determinación del contenido de los programas de educación para la salud (1995: 13).

#### 4. A modo de conclusión

En África, los avatares de la comunicación para la salud se deben al hecho de que las acciones de información se lleven a cabo con frecuencia sin un plan de desarrollo organizacional. Para que los programas de comunicación para la salud puedan favorecer los cambios positivos del comportamiento, tanto en los medios urbanos como en los rurales, es totalmente indispensable una rigurosa metodología.

Un cambio de comportamiento duradero es difícil de obtener en las comunidades africanas. La concienciación y el intercambio de información son los objetivos más fáciles de alcanzar, pero esto no constituye más que la fase inicial de un largo proceso de cambio comportamental. Hay que tener presente la necesidad de conciliar modernidad y culturas ancestrales. Basándose en el carácter evolutivo de la sociedad, Cheik Anta DIOP afirma que «quien dice integración de nuevos elementos supone un medio integrador, como lo es la sociedad que se basa en un pasado, no en su parte muerta sino en la parte viva y fuerte de un pasado lo suficientemente estudiado como para que todo un pueblo se identifique con él» (1995: 11).

En materia de educación para la salud, la investigación permite considerar el punto de vista de las poblaciones y facilitar nuevas ideas para las decisiones

apropiadas. Las encuestas, las entrevistas exhaustivas, las observaciones de comportamientos y los debates de grupo son métodos de investigación que pueden favorecer la planificación de la comunicación para la salud.

### Referencias

BOUGAÏRE, D. (2004): *L'approche communicative des campagnes de sensibilisation en santé publique au Burkina Faso: le cas de la planification familiale, du SIDA et de l'excision*. Tesis de doctorado, Universidad de Groningen.

BREE, J. (1993): *Les enfants, la consommation et le marketing*. París, PUF.

DIOP, C.A. (1995): *Nation nègre et culture*. París, Présence Africaine.

GUMUCIO, A. (2000): *Ondes de choc. Histoire de la communi-*

*cation participative pour le changement social*. Nueva York, Fondation Rockefeller; 10.

BREE, J. (1993): *Les enfants, la consommation et le marketing*. PUF, París.

LAFLIN M. (1987): «Radio locale: questions ardues», en *Development Communication Report*, 58. Estados Unidos.

LIBAERT, T. (2001): *La communication de proximité*. París, Liaisons.

MASSE, R. (1995): *Culture et santé publique*. Montreal/París/ Casablanca, Gaétan Morin.

PIETTE, J. (1996): *Education aux médias et fonction critique*. París. L'Harmattan.

RINN, M. (2002): *Les discours sociaux contre le Sida, rhétorique de la communication publique*. Bruselas, Deboeck Université.

VARIOS (1999): *Guide de formation à la communication pour la santé*. Dakar, Imprimerie Saint Paul.

Reflexiones  
desde el butacón



- Thomas Tufte  
Copenhague (Dinamarca)

# SIDA, globalización y seguridad ontológica

## AIDS, globalisation and ontological security

La hipótesis de trabajo de este artículo es que muchas de las causas primarias del SIDA están intrínsecamente ligadas a los procesos de globalización. Para desarrollar respuestas eficientes al problema del SIDA es necesario algo más que un mensaje claro acerca del comportamiento sexual. A menudo requerirá estrategias más amplias para animar a las audiencias a sobrellevar las difíciles condiciones de la vida cotidiana. Basándose en la teoría post-colonial de la relación existente entre medios de comunicación, migración, modernidad y globalización, este texto busca valorar el reto de la comunicación y prevención en SIDA, sugiriendo la reconsideración de las prácticas actuales donde los impactos de la globalización económica y cultural se tienen en consideración.

The working hypothesis of this article is that many of the root causes of AIDS are intrinsically tied to the processes of globalisation. To develop efficient responses to AIDS requires more than conveying a clear message about sexual behaviour. It will often require broader strategies to empower the audiences to handle difficult conditions of everyday life. By drawing on post-colonial theory on the interrelation between media and migration, modernity and globalisation, this text seeks to re-assess the challenge of AIDS communication and prevention, suggesting a fundamental rethinking of current practice where the impacts of economic and cultural globalisation are taken into consideration.

### DESCRIPTORES/KEY WORDS

SIDA, globalización, comunicación, medios, cultura, migración, comunicación de salud.  
AIDS, globalisation, communication, media, culture, migration, health communication.

La historia de la comunicación y la prevención del SIDA están cerca del desastre

por la falta de resultados obtenidos, especialmente cuando hablamos de combatirlos en países en vías de desarrollo. Algunas personas y organizaciones muestran, con razón, casos como Senegal, Uganda o Tailandia por responder con un cierto impacto significativo sobre la pandemia. Sin embargo, en una escala global, la dura realidad hace que el caso sea bastante claro: ningún país en vías de desarrollo con serias pande-

- ◆ Thomas Tufte es profesor doctor en la Universidad de Copenhague en Dinamarca (thomastufte@ruc).

mias de SIDA está cerca de ninguna solución y sólo han conseguido mediante el uso de la comunicación un impacto limitado para prevenir la propagación masiva de la misma.

Esta situación plantea una serie de preguntas tales como: ¿por qué los resultados de pasadas experiencias han sido tan limitados?, ¿cuál ha sido el error en la aplicación de las estrategias elegidas y cómo pueden cambiarse en un futuro? Un problema clave ha sido la falta de identificación de las causas primitivas del SIDA. Este informe va a partir de este punto, centrando su atención en varios retos fundamentales del desarrollo que son el «quid» del problema: la globalización económica y cultural. Expondremos que algunas de las consecuencias de esta misma son las emergentes «nuevas condiciones de inestabilidad en la producción de subjetividades modernas», según lo que el antropólogo indio Arjun Appadurai ha concluido (1996), que destaca dos temas claves que caracterizan la actual transformación de la sociedad: la migración en masa y la mediación electrónica. En este proceso de transfor-

**La cultura y las prácticas culturales se ven cada vez más sujetas por las condiciones de un mundo que cambia rápidamente, donde mucha gente se ve atrapada en los conflictos resultantes del choque entre tradición y modernidad y entre el patriarcado o la igualdad de género.**

mación, la consecuencia, para muchos individuos, es la articulación de la inseguridad ontológica. Como la otra cara de la moneda, impactando no sólo en países en vías de desarrollo sino también en países como por ejemplo los de la Europa del Este, tenemos que la globalización económica y cultural está dando como resultado la marginación social y el empobrecimiento. La gente se siente insegura respecto a este tema y no entiende dicho proceso de desarrollo. Esto frecuentemente se traduce en choques entre modernidad y tradición y tiene que ver más con poseer la habilidad o no de controlar las condiciones de vida de cada uno en su día a día.

Por lo tanto, el argumento de este informe versa en que es necesaria una revisión crítica en la comunicación sobre el SIDA en el contexto de lo anteriormente mencionado. La hipótesis es que muchas de las causas del SIDA, sea el género no cualificado, desempleo o pobreza, están intrínsecamente sujetas al proceso de

globalización con una compleja relación causa-efecto. Para desarrollar respuestas eficaces a este problema es necesario algo más que el mero hecho de difundir un claro mensaje sobre el comportamiento sexual. Muy frecuentemente nos veremos obligados a utilizar estrategias más abiertas para ayudar a las audiencias a manejar las difíciles condiciones a las que se ven sometidas en la vida cotidiana como resultado de este enfrentamiento tradición-modernización, y a plantar cara a las múltiples consecuencias y dimensiones de la globalización. Para muchas de estas audiencias, la comunicación sobre el SIDA que realmente funcione será aquella que explique este cambio social.

### 1. Objetivos clave

Mi primer deseo con este informe es evaluar los retos clave de la comunicación sobre el SIDA y su prevención dentro del contexto de la globalización económica y cultural. Primeramente es necesaria una aclaración en la identificación del problema. Sin una caracterización del mismo sobre cómo concebir el

SIDA, pudiendo ser igualmente un problema médico, de prácticas culturales o un problema general del desarrollo, no podemos empezar a definir soluciones precisas.

El segundo objetivo de este trabajo es analizar qué consecuencias de la interdependencia Sida-VIH-globalización encontraremos en la práctica de la comunicación sobre dicho tema.

Si asumimos un fundamental y posible orden de inestabilidad en la producción de subjetividades modernas socialmente creciente, ¿cómo podríamos entonces encarar el problema del SIDA como un problema de comunicación?

### 2. La historia del SIDA y sus respuestas

La epidemia de SIDA ha ido creciendo continuamente y se ha propagado desde que los primeros casos fueron identificados a principios de los ochenta. Más de cuarenta millones de personas están actualmente infectadas con el VIH y más de veinte han muerto de Sida (UNAIDS 2003). El Sur y el Este de África están seriamente afectadas, en Botswana, aproximadamente el 40% de las mujeres de entre 15-49 años han dado positivo al VIH. Uno de cada cuatro adultos en Sudáfrica es también seropositivo. India tiene la mayor población seropositiva en todo el mundo, si contamos en cifras absolutas y China es una bomba aún sin esta-

llar en este aspecto, sin cifras lo suficientemente fiables para aclararnos la magnitud del problema.

Las curvas epidemiológicas del Caribe muestran varios países con una creciente exposición al aumento de la epidemia, lo que es el caso también de América Central. Europa y Estados Unidos consiguieron a finales de los ochenta contener las curvas epidemiológicas. Largas campañas, apoyo político e intervenciones centradas en los grupos de población más vulnerables tuvieron su impacto. De todas maneras, Europa, hoy en día, se ve nuevamente amenazada con crecidas dramáticas de las cifras de infectados con el VIH en muchos de los países del Este. Ucrania es el más afectado con un 1% de la población con edades comprendidas entre 15-49 años infectados con el VIH. Los epidemiólogos indican que este porcentaje está en el límite crucial entre epidemias que están predominantemente entre grupos de población vulnerables y, por lo tanto, fáciles de controlar, y entre aquellas que se pueden propagar a la población en general con el riesgo de escapar al control. Así, considerando el trabajo migratorio y la interacción general entre el Este y el Oeste de Europa, hay un riesgo de que el SIDA resurja como un serio problema en la Europa Occidental.

La antropóloga y directora del proyecto financiado por USAID «Synergy Project» Bárbara Zalduondo ha calificado los actuales progresos en comunicación SIDA como los de segunda generación. Los Estados Unidos han dado desde el año 2001 pasos significativos, parte de ellos en el acercamiento conceptual, pero en la práctica, mayoritariamente en términos financieros.

Dentro del mundo de las ONG, uno de los centros por excelencia es el «Centro para Programas de Comunicación», una institución independiente situada en la Universidad Johns Hopkins en Baltimore. Han trabajado en planificación familiar, salud reproductiva y prevención del SIDA en aproximadamente cuarenta países de todo el mundo. Una creciente cantidad de Organizaciones no gubernamentales trabajan con el SIDA en la prevención, cuidado, apoyo y tratamiento, pero sólo una mínima parte de estas organizaciones poseen la competencia y los recursos necesarios para convertirse en agentes de comunicación con un buen nivel de investigación, supervisión y evaluación, por no hablar de proyectos a largo plazo. A nivel de gobierno, muchos países han sido lentos en reconocer la magnitud del problema en su propio territorio. Sólo en los últimos cinco o seis años un número elevado de gobiernos han implantado comités especializados a nivel nacional sobre el SIDA. Mientras que muchos de ellos todavía buscan coordinar y avanzar en los meca-

nismos de respuestas nacionales sobre SIDA, las ONG continúan teniendo un papel muy importante en la lucha contra los mismos, abordando el tema de la presión pública en países con rechazo, negación o falta de prioridad por parte del gobierno, o simplemente con carencia de fondos para afrontar el problema.

En el entorno internacional, el debate sobre cómo combatir el SIDA alcanzó un nuevo ímpetu a finales de los noventa. En 1997, UNAIDS inició un proceso consultivo global que condujo al desarrollo del marco de la comunicación de dicha institución (UNAIDS 1999). Después de este proceso y de reconocer la magnitud y severidad tan dramáticas de la pandemia, existe ya hoy una discusión continua y viva sobre cómo utilizar la comunicación en la lucha contra el SIDA. Una parte importante de este debate está teniendo lugar en la página de Internet: [www.comminit.com](http://www.comminit.com).

### 3. Definiendo el problema SIDA

El primer tema a tratar es cómo el desarrollo del SIDA está vinculado con los procesos de globalización, especialmente con el ámbito económico y cultural. La clave está en la pregunta: ¿cómo definiríamos el SIDA?, ¿es un problema de salud, cultural, socioeconómico o algo más?

Por muchos años, el SIDA ha sido considerado un problema de salud, donde la solución del problema se limitaba a los sectores de la salud pública y la biomedicina, que respondían con un servicio médico y voluntario en cuanto a las pruebas, tratamiento, cuidados y apoyo al enfermo. La OMS fue durante los primeros años la organización líder internacional (con su sede central en Naciones Unidas) y muchos de los recientes comités fueron creados a niveles políticos medios, casi siempre dentro de los ministerios de salud y guiados por la OMS. El asunto más importante durante los primeros años de la epidemia fue establecer prioridades entre prevención o tratamiento. Hoy en día esta discusión se ha matizado más. Se han desarrollado acercamientos más holísticos, reconociendo la necesidad de tratar tanto la prevención como el cuidado y el apoyo (Zalduondo, 2001; Morris, 2003). En este momento existe un movimiento que avanza con fuerza hacia la promoción del tratamiento en masa. La OMS, como agencia de la ONU, y Médicos sin Fronteras, como agente de las ONG internacionales, tienen un papel de liderazgo en este movimiento. Así, en términos de la identificación del problema, muchos sanitarios intentan abarcar el SIDA como un problema de salud, donde lo más importante es evitar el contagio por el virus, aprender a vivir con él una vez infectado o tratarlo. Los aspectos socioeconómicos más

amplios del problema SIDA todavía no se incorporan en muchos programas y los retos con los programas para solucionar este problema, influenciados por las dinámicas y condiciones de la globalización, necesitan ser entendidos o interpretados mucho mejor.

#### 4. Cultura, género y prácticas sexuales

Otro acercamiento al problema del SIDA ha sido entenderlo como un problema cultural. En este contexto, la cultura ha sido tomada como una barrera al comportamiento sexual seguro (Airhihenbuwa, 1999). El SIDA es ante todo una enfermedad de transmisión sexual y en definitiva la mayor parte de las campañas de comunicación preventiva, tanto las anteriores como las actuales, tratan de cambiar el comportamiento sexual. Dichas campañas han tratado rituales de iniciación, prostitución, abusos a menores, negociación con prácticas sexuales y desigualdad de género, entre otros temas.

Frecuentemente, las prácticas sexuales han sido vistas e interpretadas meramente como prácticas culturales que obstaculizaban el sexo seguro y que, por lo tanto, tenían que cambiar. Los sistemas tribales de organización social, las estructuras patriarcales y la poligamia han sido problemáticas para la consecución del sexo seguro y la prevención del contagio del VIH. La cultura y las prácticas culturales se ven cada vez más sujetas por las condiciones de un mundo que cambia rápidamente, donde mucha gente se ve atrapada en los conflictos resultantes del choque entre tradición y modernidad y entre el patriarcado o la igualdad de género. La cultura se ve cada vez menos como un obstáculo y se entiende cada vez más como un contexto de acción necesario. Puede también ser un recurso en la lucha contra el SIDA. Lo que todavía no está lo suficientemente elaborado ni analizado son las dinámicas entre prácticas culturales locales y los discursos culturales globales articulados en los medios de comunicación, sea en los programas de radio, en las teleseries, programas musicales o programas de tertulia o debates.

#### 5. HIV/SIDA como un problema del desarrollo

A pesar del fuerte enfoque que se le está dando hoy en día al problema del SIDA, hay un reconocimiento creciente del mismo como un problema del desarrollo. Así, existe una corriente principal y gradual dentro del sector de las agencias de programas gubernamentales tales como SIDA, DANIDA, DFID y USAID. De cualquier modo, el amplio análisis integral del desarrollo y la globalización sigue siendo prácticamente un discurso académico.

#### 6. SIDA y globalización

Cuando argumentamos que la propagación del SIDA está ligada al proceso de globalización, debe ser visto como causa y producto de la misma (Altman, 2001: 69). La compleja relación causa-efecto entre la propagación de la epidemia y la globalización se puede desgajar en muchos componentes, de los cuales expondremos aquí sólo algunos.

##### 6.1. Nueva economía

Aunque el SIDA le puede afectar a cualquiera, independientemente del estatus social, es una epidemia que afecta más a los grupos socialmente marginados en nuestro contemporáneo y globalizado mundo. Todos los países que tienen una elevada tasa de prevalencia son sin excepción aquellos que poseen rentas bajas. Como tal, el crecimiento y la expansión del SIDA se puede considerar como una consecuencia de las implicaciones sociales negativas que están teniendo el mercado libre y la nueva economía sobre la sociedad mundial.

Lo que ha ocurrido con el SIDA se puede comparar con lo que sucedió en Latinoamérica con el desarrollo del cólera a principios de los noventa. Generalmente se puede apreciar que los procesos de desarrollo insostenibles favorecen la aparición de epidemias. En Latinoamérica, a principios de los ochenta, se constató lo siguiente: «el aumento de la deuda nacional, la rápida urbanización del suelo, la degradación medioambiental, el difícil acceso a los servicios de salud y los reducidos presupuestos públicos para infraestructuras sanitarias». Entonces llegó el cólera en 1991, expandiéndose rápidamente por el continente con una epidemia de 1'4 millones de casos y más de 10.000 muertos en diecinueve países. Ligada a tan desafortunados ajustes estructurales y a los procesos generales de desarrollo hay una fuerte ironía en cómo los programas de ajustes estructurales del Banco Mundial en algunos países en vías de desarrollo debilitaron las estructuras sanitarias que en años consecuentes podrían haber ayudado a prevenir la expansión del VIH (Altman, 2001).

##### 6.2. Migración

Otro aspecto de la relación SIDA/globalización se encuentra en el carácter transnacional de la epidemia. En esencia, ésta se mueve sin límites a través de las fronteras. Como virus, el VIH viaja con el ser humano en cualquier medio de transporte y a cualquier parte. Toda movilidad humana conlleva el riesgo de transportar el VIH. Como consecuencia, la reciente proliferación de los comités nacionales de alto nivel sobre

SIDA sólo tendrán sentido si los programas desarrollados en ellos contemplan el grado de tendencias migratorias tanto dentro como fuera de las fronteras nacionales.

Un aspecto de este carácter transnacional del SIDA se refleja en la creciente internacionalización del comercio sexual y de estupefacientes, llevando a una rápida extensión del virus como, por ejemplo, en el sudeste asiático (Altman, 2001) y Europa (Amon, 2003). Con amplias tasas de prevalencia en la población general de muchos lugares, la epidemia se extiende a través de diversos tipos de movilidad o viajes, tal es el caso de migraciones, trabajadores estacionales, etc.

En Dinamarca, por ejemplo, uno de los aspectos más significantes en la subida moderada de la prevalencia observada en estos últimos años tiene su origen en inmigrantes de algunos países de África que llegaron al país infectados con el virus.

### 6.3. Mecanismos de respuesta global

Hoy en día el Banco Mundial junto al Fondo Global se encuentra entre los jugadores clave en la lucha contra el SIDA. La globalización del bienestar humano refleja una fuerte expansión en la manera en la que se concibe la epidemia y en las soluciones propuestas. El primer mecanismo de respuesta global fue el Programa Global AIDS establecido por la OMS, en 1986, enfocado hacia aspectos de salud y biomédicos. En 1995 se creó UNAIDS, establecida por siete agencias de Naciones Unidas (UNICEF, UNDP, OMS, UNESCO y el Banco Mundial, entre otras). Aunque estaban condicionadas por un presupuesto muy limitado, UNAIDS ha sido un instrumento en el debate sobre SIDA y ha tenido un papel innovador en el campo de la comunicación sugiriendo un marco de trabajo que intente situar los programas de trabajo dentro de cinco contextos: políticas gubernamentales, condiciones socioeconómicas, género, cultura y espiritualidad. Esto ha derivado en un rico debate y en contribuciones adicionales consecuentes, como la de la fundación Rockefeller (1999), DFID (Skuse, 2003) y la del instituto PANOS (2001).

En el año 2001 se estableció el Fondo Global para la lucha contra el SIDA, la Malaria y la Tuberculosis, seguida de la Asamblea General Extraordinaria de Naciones Unidas en junio del mismo año. Esto contribu-

yó a la obtención de fondos adicionales. Finalmente, USAID está priorizando sus actuaciones hacia la lucha contra el SIDA. A pesar de que UNAIDS y el Fondo Global son organismos intergubernamentales muy significativos, la respuesta global sigue siendo un campo de minas en cuanto a los diferentes intereses nacionales, de organización, profesionales y personales, dando como resultado la falta de coordinación, la duplicación de esfuerzos, mensajes y esfuerzos contradictorios.

### 6.4. Globalización cultural

Más allá del énfasis del marco de trabajo conceptual de UNAIDS, que indica múltiples contextos a tener en consideración, la naturaleza del problema del SIDA y los estragos producidos por el mismo se encuentran en un nivel general estrechamente relacionado con la dimensión cultural de la globalización. Arjun Appadurai, en la formulación de su «teoría de ruptura», explora la relación entre globalización y modernidad. En este ejercicio enfatiza dos asuntos característi-

**Los medios electrónicos ofrecen nuevos recursos y nuevas disciplinas para la construcción de la imaginación de uno mismo y de la invención de mundos imaginarios. Yuxtapuesto con la migración de masas, ya sea voluntaria o forzada, el resultado es un nuevo orden de inestabilidad en las subjetividades modernas.**

cos de la ruptura o transformación continua que se da en la sociedad: la migración en masa y la mediación electrónica. Él ve que estos dos fenómenos están interrelacionados y que afectan al «trabajo de la imaginación» como un rasgo constitutivo de la subjetividad moderna (Appadurai, 1996). Argumenta que los medios electrónicos ofrecen nuevos recursos y nuevas disciplinas para la construcción de la imaginación de uno mismo y de la invención de mundos imaginarios. Yuxtapuesto con la migración de masas, ya sea voluntaria o forzada, el resultado es un nuevo orden de inestabilidad en las subjetividades modernas.

Este nuevo orden de inestabilidad, articulado por estas fuerzas de mediación y movilidad, es el que está estrechamente vinculado al SIDA. En primer lugar, el SIDA y la mediación electrónica junto a la movilidad física se impactan recíprocamente. Con la migración,

el SIDA viaja. Con los medios electrónicos, representaciones de sexualidad, amor y relaciones personales americanas, nacionales e internacionales recorren el mundo, alcanzando incluso países de alta prevalencia en el Sur y Este de África.

El nuevo orden de inestabilidad está afectado en parte por la existencia del SIDA, una amenaza letal y existencial para cada uno de los individuos, y amenazados además en uno de los actos más íntimos, las prácticas sexuales. Tratando temas como la sexualidad, las relaciones personales y el amor, una parte sustancial de la corriente mediática consiste en representaciones divagantes de estos mismos que interactúan con la audiencia y contribuyen a la articulación de subjetividades modernas. El trabajo de la imaginación, coloreado por la vida cotidiana y por mundos mediatizados y simbólicos, lanza una sofisticada amenaza de sentimientos mezclados, combinando las experiencias

**El trabajo de la imaginación, coloreado por la vida cotidiana y por mundos mediatizados y simbólicos, lanza una sofisticada amenaza de sentimientos mezclados, combinando las experiencias vividas con las mediadas y se convierte en un filtro en el actual proceso de globalización cultural.**

vividas con las mediadas y se convierte en un filtro en el actual proceso de globalización cultural.

En este contexto, la función de lo imaginario y en particular el papel del entretenimiento, se convierte en un factor a tener en cuenta cuando se diseñan respuestas para el problema del SIDA. De hecho es un tema que se está tratando en las estrategias más recientes: cómo explorar la popularidad de géneros internacionales como las teleseries, programas de tertulia y programas musicales, animados a educar, informar y movilizar contra el SIDA. Pueden verse estrategias innovadoras en el trabajo de la ONG «Puntos de Encuentro», en Nicaragua (Rodríguez, Forthcoming), en «Soulcity» en Sudáfrica ([www.soulcity.za](http://www.soulcity.za)) y en «Femina health information Project» en Tanzania (Tufté, 2002). En cualquier caso, un aspecto crítico a analizar más a fondo es cómo estos géneros representan temas de relaciones personales, amor y sexualidad. Posiblemente, estos discursos tengan un impacto negativo en el «nuevo orden de inestabilidad» que la gente vive y experimenta. Un ejemplo de entretenimiento educati-

vo televisado es la teleserie sudafricana «Tsha-Tsha», basada en la filosofía del «conscientización» de Paulo Freire (Kelly, 2002; Freire, 1972).

### 7. Paradigmas en la comunicación sobre SIDA

«Las estrategias en la comunicación pueden ayudar a parar la epidemia y, ciertamente, pueden ayudar a retrasar su propagación. Un paso fundamental es darse cuenta de que el SIDA no es sólo un problema biomédico o de salud. Representa problemas políticos, culturales, socioeconómicos, en los que la comunicación sobre cambios de conductas puede ser la clave para resolverlos. Lo que el mundo necesita realmente es cambiar a una integración de resultados científicos basados en la biomedicina con intervenciones basadas en comunicación, ciencia y apoyo. La conferencia que tuvo lugar en Barcelona en el año 2002 marcó la aparición de la intervención y de la política de entre las sombras de la ciencia biomédica. Solamente catorce conferencias internacionales de AIDS fueron necesarias para alcanzar esta conclusión tan obvia. Una vez se redefina la epidemia mundial de una manera más puntual, se podrá llegar a una solución» (Singhal y Rogers, 2003).

Arvind Singhal y Everett Rogers, en su libro «Combating AIDS-Communication strategies in action» han hecho un amplio análisis de estrategias en la comunicación que ya han sido utilizadas en algunos países del mundo. En su conclusión indican dos puntos importantes. El primero es que el SIDA necesita ser entendido correctamente más allá de un mero problema de salud. En el segundo se enfatiza la relevancia de las estrategias de comunicación basadas en los cambios de comportamiento a través de la misma. El primer punto hace eco a lo que se intenta explicar en este artículo, enmarcar la discusión sobre el SIDA dentro de la globalización, considerando los aspectos comunes a ésta última: económicos, políticos y culturales. Singhal y Rogers abogan por una comunicación orientada al cambio de comportamiento (BBC) y ello concuerda con el segundo asunto tratado en este informe: ¿qué aspecto de la comunicación debería seguirse en nuestra estrategia para resolver el problema en el esfuerzo para la prevención del SIDA? Dentro de las experiencias que hemos recogido hasta la fecha, dos paradigmas principales han dominado el campo de la comunicación en la lucha contra el SIDA. Como

tal, la comunicación sobre SIDA puede verse como un sub-campo. Muchas publicaciones sobre la comunicación SIDA han surgido de manera más específica en el campo de la comunicación sanitaria. Muchas de estas publicaciones han utilizado el modelo originado en la difusión del paradigma. Este paradigma enfatiza el cambio de comportamiento individual. Por otro lado tenemos el paradigma de la participación. Esto tiene sus orígenes en la «teoría de la comunicación dialogante y la pedagogía liberadora» de Paulo Freire (1972) y se refiere sustancialmente a la práctica de la comunicación alternativa observada en movimientos sociales y ONG. Este paradigma de la comunicación se basa mayormente en el principio del diálogo, está orientado a la comunidad y comprende procesos de participación y un refuerzo de las prácticas comunicativas (Tufte, 2001; Waisbord, 2001; Morris, 2003). En muchos casos, te encuentras con instituciones que disponen de un soporte para tratar el problema orientado hacia uno de estos paradigmas. Por ejemplo, «The Centre for Communicatio Programs» en la Universidad John Hopkins está orientado primordialmente hacia el BBC, mientras que el Instituto Panos está orientado hacia el paradigma de participación.

**Comunicación para el cambio social:** En la mesa redonda de comunicación para el desarrollo que tuvo lugar en Managua en noviembre del 2001, agencias claves de las Naciones Unidas, ONG y académicos se reunieron para debatir acerca de la comunicación sobre el SIDA. En este encuentro, Panos poseía un documento con las estructuras de sus discursos que comprendían tres acercamientos fundamentales a la comunicación sobre el SIDA: comunicación en el cambio de conductas, comunicación para el apoyo y comunicación para el cambio social.

Este debate internacional ha centrado en los años más recientes discusiones alrededor de estos tres diferentes acercamientos a la comunicación sobre el SIDA. En primer lugar, la comunicación en el cambio de conductas ha sido el acercamiento principal, enfocado al cambio de conducta individual y frecuentemente basado en un entendimiento del problema desde el punto de vista de la falta de información. Estas iniciativas, basadas en teorías de difusión, son a menudo campañas de los medios de comunicación a gran escala que albergan la esperanza de que con una mayor información a los ciudadanos, éstos cambien su comportamiento. Experiencias en muchos países muestran que la gente, aun teniendo una información más detallada en los hechos concernientes al SIDA, no realizan este cambio en su conducta. Así, el debate se está dirigiendo hacia los otros dos acercamientos: comunica-

ción para el apoyo y comunicación para el cambio social. El primero de éstos trata de los objetivos específicos para apoyar los problemas que surgen del SIDA, por ejemplo, los derechos de PLWHAs o los de los niños huérfanos y sometidos a abusos. La comunicación para el cambio social es el término utilizado en el reconocimiento de las causas principales del SIDA: pobreza, desigualdad de género, desempleo, etc. Siguiendo este principio, la comunicación sobre el SIDA debe especificar los determinantes estructurales que llevan a estas situaciones, y se arraiga a menudo en procesos participantes donde el centro principal de preocupación son los derechos humanos y asuntos de la autoridad. Lo que la mesa redonda de Managua demostró es que existe un elevado número de temas sin resolver. Primero, había un claro consenso discursivo acerca de la terminología, todos hablaban de la necesidad de acercamientos participativos, pero si se profundiza un poco nos encontramos con una fuerte carencia respecto a la claridad conceptual evidente: cómo definir la participación, el cambio social, la movilización y otros conceptos clave. En segundo lugar, no había objetivos uniformes inmediatos a la hora de hablar de cómo combatir el SIDA con la comunicación. Obviamente, la reducción del SIDA era el objetivo principal a largo plazo, pero entonces ¿requería esto cambios sociales más profundos, cambios en las conductas individuales, cambios políticos u otros tipos de cambio (cultural, legal, económico)? Finalmente, diversas metodologías fueron aplicadas en las estrategias de comunicación presentadas, reflejando la diversidad de acercamientos a la comunicación y prevención del SIDA. Por último, la creciente bibliografía que explora el papel de la comunicación en el proceso de globalización cultural es también un bloque de conocimiento aún desconectado de la identificación del problema en la lucha contra el SIDA. Se debería promocionar una relación más directa entre la teoría y la práctica. Observar la experiencia de años pasados en el análisis de recepción cualitativa por parte de la audiencia en el campo de la comunicación para el desarrollo puede ayudar a cambiar el enfoque de los practicantes de la comunicación desde las estrechas relaciones entre los textos y las audiencias hacia un amplio análisis interdisciplinario de la relación dinámica entre la comunicación en las prácticas sociales y culturales en la vida cotidiana.

## 8. Conclusión

Muchos expertos y organizaciones han discutido la contextualización de la comunicación sobre el SIDA con la finalidad de mejorar el impacto de las interven-

ciones (UNAIDS 1999, PANOS 2001, Fox 2003). Asimismo, muchas organizaciones y expertos han hecho un llamamiento a la necesidad de mejores investigaciones formativas (Soulcity, 2002; Bouman, 1999; Panos, 2001). De todos modos, este artículo ha apuntado hacia un objetivo más profundo en la comunicación sobre el SIDA: explorar las consecuencias de la globalización sobre subjetividades modernas y analizar cómo afecta en la seguridad ontológica de las audiencias a estudiar. Consecuentemente, el reto es también redefinir el paradigma de la comunicación sobre el cual se han de basar desarrollos estratégicos concretos.

Este informe es una llamada a la investigación a niveles más básicos, debemos movernos más allá de la necesidad de la investigación aplicada, aunque esta también sea urgentemente necesaria. Una investigación básica que explore las cuestiones aquí expuestas también es necesaria. Parafraseando lo que el director ejecutivo de Panos indicó en una conferencia hace algunos años, el SIDA demanda tanto respuestas urgentes como intervenciones a largo plazo. Traducido a las necesidades de la investigación, esto podría figurar como un llamamiento a una mejora en las investigaciones aplicadas, concretamente en el trabajo estratégico, como también a un llamamiento a la investigación básica que explore las aplicaciones subyacentes del trabajo de identificación, globalización y propagación del SIDA.

El académico latino-americano de comunicación y cultura, Jesús Martín Barberota, ha reflejado la articulación de las identidades modernas y en un artículo del año 2002 destacó un punto relevante para el caso tratado en este informe: que las historias acertadas sobre el SIDA solamente son posibles si llega a la identidad y a la cultura de las audiencias. «Las identidades modernas, en contra de aquellas atribuidas a las estructuras preexistentes de nobleza o clase trabajadora, se construyen sobre el reconocimiento de otras (...). Para que la pluralidad cultural del mundo sea considerada políticamente, es indispensable enumerar esta diversidad de identidades. Esta relación entre enumeración o narración e identidad es constitutiva: no existe identidad cultural que no pueda ser descrita». Así, la actual inestabilidad de las subjetividades modernas y las causas

más profundas de esta inestabilidad, deben ser captadas y descritas, ésta es la condición contemporánea del trabajo de identidad de la cual parte el comportamiento humano. Como tal es uno de los retos más importantes, si no el más importante, en la prevención del SIDA.

### Referencias

- APPADURAI, A. (1996): *Modernity at large. Cultural dimensions of globalisation*. London/Minnesota, University of Minnesota Press.
- BAUMANN, Z. (1998): *Globalisation*. London, Routledge.
- ALTMAN, D. (2001): *Global sex*. Chicago, University of Chicago.
- AMON, J.; BOWER, G.; CLARY, T.; DESTLER, H. & TUFTE, T. (2003): *USAID/Ukraine HIV/AIDS Strategy 2003-2007*. Washington, The Synergy Project.
- FOX, E. (2003): *Managing communication for development*. IADB Development Communication Seminar, July ([www.comminit.com](http://www.comminit.com)).
- FREIRE, P. (1972): *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth, Penguin.
- KELLY, K. (2002): *Personal conversation*. South Africa, Grahams-town.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2002): «Desencuentros de la sociabilidad y reencantamientos de la identidad», en *Analisi*, 29; 45-62.
- MORRIS, N. (2003): «A comparative analysis of the diffusion and participatory models in development communication», en *Journal of Communication Theory*.
- PANOS (2001): *Background Document to the International Communication for Development Roundtable*. Managua, November ([www.comminit.com/roundtable2/index.html](http://www.comminit.com/roundtable2/index.html)).
- RODRIGUES, C. (forthcoming): «Puntos de encuentro. Communicating for social change», en HEMER, O. & TUFTE, T. (Eds.): *Communication for social change: towards a new communication paradigm*. Nordicom, University of Göteborg.
- SKUSE, A. (2003): *Communication, education and HIV/AIDS. A guidance note*. University of Adelaide, Department of Anthropology.
- TUFTE, T. (2002): *Femina Health Information Project. 1999/02: an evaluation*. Stockholm.
- TUFTE, T. (2001): «Entertainment-education and participation – assessing the communication strategy of soul city», en *Journal of International Communication*. Sydney, IAMCR/Macquarie University, vol. 7: 2; 25-51.
- UNAIDS (2003): [www.unaids.org](http://www.unaids.org).
- UNAIDS; AIRHIHENBUWA, C.; MAKINA, B.; FRITH, M & OBREGON, R. (Eds.). (1999): *Communications framework for AIDS: a new direction*. Génova.
- WAISBORD, S. (2001): *Family tree of theories, methodologies & strategies in development communication: convergences and differences*. Rockefeller Foundation.

- Juan José Igartua Perosanz  
Salamanca

# Comunicación para la salud y sida: la aproximación educación-entretenimiento

Communication for health and AIDS: An educative-entertaining approach

El presente trabajo revisa la evidencia actual sobre el impacto de las intervenciones de educación-entretenimiento para la prevención del SIDA. Las clásicas campañas en clave publicitaria están dejando paso a intervenciones basadas en formatos narrativos que fusionan la educación con el entretenimiento. El éxito de tales intervenciones se debe a la capacidad de los formatos narrativos para estimular la interacción parasocial y la implicación emocional. También se constata que una de las claves del éxito es la estimulación de la discusión.

This paper reviews the current state of the impact of entertainment-education contributions for AIDS prevention. Traditional information campaigns are being replaced by interventions based on narrative formats which merge entertainment with an educational content. The success of such interventions depends on the ability of the narrative formats to stimulate parasocial interaction and emotional involvement. It is also stated that one of the key factors to success is to promote discussion.

## DESCRIPTORES/KEY WORDS

Salud, campañas, entretenimiento, educación, SIDA, conducta sexual, persuasión.  
Health, campaigns, entertainment, education, AIDS, sexual behaviour, persuasion.

Como ha señalado Reardon (1989), el SIDA constituye el mayor desafío al que se han

tenido que enfrentar los profesionales e investigadores en comunicación desde la II Guerra Mundial. Dado que el conocimiento de la enfermedad es escaso, en el sentido de que es una enfermedad «sin cura», una gran parte de los esfuerzos se está llevando a cabo en el terreno de la prevención, lo que requiere analizar la topografía de los comportamientos asociados a la infección por VIH y diseñar estrategias de intervención eficaces para cambiar actitudes, creencias y pautas de comportamiento. Una de las principales vías de transmisión del VIH es el contacto sexual. De hecho a esca-

◆ Juan José Igartua Perosanz es profesor del Departamento de Sociología y Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Salamanca (jigartua@usal.es).

la mundial el 80% de las infecciones se producen a través de relaciones sexuales no protegidas, de ellas un 75% por relación heterosexual (Segú y Casbona, 2001). Además, los patrones de comportamiento sexual han variado en las últimas décadas, observándose fenómenos como una mayor precocidad en el desarrollo de las relaciones íntimas, el incremento del número de parejas sexuales diferentes a lo largo de la vida (fenómeno denominado monogamia serial) y el mantenimiento de relaciones sexuales con varias parejas en el mismo tiempo (Basabe, 1996). Estos datos de comportamiento sexual permiten plantear que cualquier acción preventiva contra el SIDA debe tener en cuenta esta nueva realidad.

### 1. Campañas de información contra el SIDA: una revisión

Un tipo especial de estrategia preventiva contra el SIDA es aquella que se basa en el lenguaje y soportes

**Desde un punto de vista comunicativo, se puede considerar que parte del fracaso de las campañas preventivas contra el SIDA se debe a que el tipo de intervención mediática más utilizada es la difusión de spots breves y en muchas ocasiones de carácter eminentemente informativo.**

publicitarios, y que tiene por objeto entregar información y modificar actitudes, creencias y comportamientos de riesgo. La publicidad desarrollada para tales fines no comerciales se difunde en campañas de información y su gestión corresponde al marketing social. Por otro lado, un componente definitorio de las campañas de información es su esencia persuasiva, dado que constituyen «intervenciones y actividades organizadas que buscan influir en las actitudes, creencias y comportamientos de riesgo a través de mensajes difundidos por los distintos medios de comunicación» (Freimuth, 1992: 93).

Una cuestión elemental a la hora de hablar de las campañas de información es saber si éstas son eficaces o efectivas para provocar los efectos deseados (persuasivos). En la actualidad se argumenta que la efectividad de una campaña de información puede verse moderada por la actuación de una serie de variables contextuales como, por ejemplo, la presencia o actuación de frenos cognitivos (como el optimismo irreal, la

falsa unicidad y la percepción de invulnerabilidad) o la dificultad de cambiar actitudes centrales para los individuos y de modificar hábitos muy enraizados (Igartua, 1999). Desde un punto de vista comunicativo, se puede considerar que parte del fracaso de las campañas preventivas contra el SIDA se debe a que el tipo de intervención mediática más utilizada es la difusión de spots breves y en muchas ocasiones de carácter eminentemente informativo. Así lo han constatado, por ejemplo, Freimuth y otros (1990), con respecto a la publicidad preventiva contra el SIDA en EEUU, observando que el 51% de los spots analizados únicamente entregaban información.

El contenido emocional parece ser otro elemento fundamental presente en las intervenciones mediáticas de prevención del SIDA, al que hay que atribuir además una gran parte de su éxito. En este contexto, el miedo ha sido una de las emociones más utilizadas para apelar a las audiencias en las campañas anti-sida.

Así, por ejemplo, en un estudio de análisis de contenido sobre 127 spots de prevención del SIDA desarrollados en EEUU, se encontró que el 26% de éstos constituían apelaciones al miedo (Freimuth y otros, 1990). La apelaciones al miedo constituyen un tipo de comunicación persuasiva diseñada para infundir preocupación o una sensación de amenaza con el fin de que se acepte una serie

de recomendaciones y de este modo promover hábitos saludables, como pudiera ser la utilización del preservativo (Perloff, 2001). Sin embargo, la polémica pública y el debate científico han estado siempre presentes con respecto a la efectividad de tales apelaciones al miedo.

Las revisiones meta-analíticas realizadas hasta la fecha parecen haber clarificado la cuestión, indicando que el miedo es un recurso eficaz para persuadir y planteándose una relación lineal (y no curvilínea) entre ambas variables (Boster y Mongeau, 1984). Sin embargo, tal cómo señala Perloff (2001), diferentes miedos pueden ser salientes para diferentes grupos o audiencias. Y aquí es donde se ha reflexionado en torno a la eficacia de las estrategias comunicativas centradas en provocar distintos miedos, como el miedo a la muerte o al SIDA como enfermedad que mata, especialmente cuando los mensajes se dirigen a jóvenes que, en muchos casos, están al inicio de su vida sexual y se sienten invulnerables ante cualquier tipo de

enfermedad. Kellar-Guenther (1999) ha indicado que los jóvenes no tienen miedo a la muerte y sí en cambio un fuerte deseo por establecer relaciones románticas, por lo que este motivo debería tomarse en consideración a la hora de elaborar los mensajes de prevención del SIDA. Los sujetos jóvenes, además, creen estar protegidos contra las desgracias, piensan que «controlan la situación» y que saben elegir sus parejas sexuales. Y más importante aún, consideran que no necesitan preocuparse por el SIDA sobre todo si están implicados en relaciones románticas.

La percepción de riesgo de contraer el VIH/SIDA entre sujetos jóvenes que no utilizan el preservativo es muy diferente y depende, entre otros factores, del tipo de relación que se establezca. En una investigación desarrollada en la Universidad de Salamanca, 90 sujetos (estudiantes, con una media de edad de 21.39 años y siendo el 62,3% mujeres) leyeron tres viñetas o historias breves en las que los personajes no utilizaban el preservativo en una relación sexual de tipo coital. Cada una de las viñetas presentaba un escenario diferente en base al tipo de relación romántica que mantenían los protagonistas de las mismas: «se acababan de conocer», «se conocían desde hace tiempo pero como amigos», y «eran una pareja estable de 5 años». Después de leer cada una de estas breves historias, los sujetos debían responder a la siguiente pregunta: «qué probabilidades crees que tienen los personajes de esta historia de contraer el SIDA» (a contestar mediante una escala de 11 puntos, desde 0=ninguna, hasta 10=muchas).

Los resultados fueron concluyentes: la percepción de riesgo fue mayor en el primero de los escenarios («se acaban de conocer»,  $M=6.96$ ) con respecto al segundo («se conocían hace tiempo pero como amigos»,  $M=6.40$ ;  $t(89)=3.29$ ,  $p<.001$ ) y también con respecto al tercer escenario («son pareja estable»,  $M=3.11$ ;  $t(88)=11.70$ ,  $p<.001$ ); al mismo tiempo, la percepción de riesgo fue mayor en el segundo escenario con respecto al tercero ( $t(88)=10.99$ ,  $p<.001$ ). Se observa, por tanto, que el mismo comportamiento de riesgo (la no utilización del preservativo) se percibe de forma diferente en función del tipo de relación que mantenían los protagonistas de la historia. En conclusión, la teoría implícita que manejan muchos jóvenes en relación al VIH/SIDA, parece rezar así «si tengo una relación estable y romántica, soy inmune al contagio». Y sucede que la confianza en la pareja se establece como una razón de peso para no actuar preventivamente, a pesar de que los patrones de comportamiento sexual han variado en las últimas décadas, como se ha precisado al inicio de este artículo.

## 2. Narración, persuasión y prevención del SIDA: cambiando esquemas

La meta de los diseñadores de mensajes sobre salud es estimular un procesamiento cognitivo activo en audiencias que, por lo general, se muestran pasivas (y poco implicadas) ante este tipo de contenidos y se enfrascan en un procesamiento automático. Por otro lado, y de acuerdo con el modelo de elaboración probabilística de Petty y Cacioppo (1986), se ha podido contrastar empíricamente que los sujetos de alta y baja implicación reaccionan de forma diferente ante los mensajes persuasivos. Los sujetos implicados tienden a prestar atención y reflexionar ante los argumentos de las campañas de información, por lo que para este tipo de sujetos pueden ser útiles las campañas que utilicen mensajes «racionales» y que contengan argumentos sólidos. En cambio, los sujetos con poca implicación con el tema de la campaña carecen de la motivación suficiente para prestar atención a los argumentos de este tipo de mensajes. Por esta razón, se ha sugerido que, para este tipo de personas, serán más eficaces las apelaciones «emocionales» y «vivas» (Flora y Maibach, 1990).

En este contexto, se ha apuntado que se debe buscar que los sujetos (por lo general, con poca motivación o implicación con los temas de salud) se impliquen (afectiva y cognitivamente) al menos «temporalmente» durante la recepción de las comunicaciones preventivas (Flora y Maibach, 1990). Algunas de las estrategias utilizadas para tal fin tienen que ver con la adopción de formatos narrativos que combinen la prevención con el entretenimiento, en las que el uso del preservativo se inserte como un elemento más del «script» o escenario de la relación sexual, dentro del juego amoroso; se pretendería realizar así una especie de «product placement» del preservativo. A continuación se indican algunos argumentos a favor de esta propuesta que coloca a la narración en el centro de la intervención mediática de prevención del SIDA:

1) En primer lugar, el propio George Gerbner ha señalado en diversas ocasiones que el rasgo central en el ser humano, no compartido con otras especies y que le diferencia, es su capacidad para contar historias (Gerbner, Gross, Morgan, Signorielli y Shanahan, 2002). Y, en este sentido, hoy en día los medios audiovisuales se han convertido en la primera instancia generadora de historias o narraciones sobre diversas temáticas; en ellos se fraguan y se cristalizan representaciones sociales sobre acontecimientos, eventos, personajes, grupos y objetos sociales de diversa índole.

2) También se sabe que otra característica del ser humano es su capacidad para aprender por observa-

ción; el ser humano, para comprender su mundo (físico o social) no necesita experimentarlo directamente. En este sentido, se afirmará que las narraciones audiovisuales pueden actuar como «máquinas de persuasión incidental». Existe toda una línea de investigación en comunicación que analiza los efectos «no buscados» o «no intencionados» de la programación convencional de la televisión que está diseñada para «entretener» a la audiencia (como series y películas con un formato o estructura narrativa). Es evidente que determinadas series y largometrajes célebres en nuestra historia reciente (por ejemplo, «Raíces», «El día después», «La lista de Schindler», «JFK» o «Philadelphia»), no sólo han constituido importantes éxitos de audiencia sino que transmiten información de forma incidental y provocan reflexión (y quizás concienciación) sobre temas y problemas que de otra forma no serían motivo de reflexión por amplias capas de la población. Lo mismo se puede decir con respecto a formatos televisivos como la telenovela (soap opera). Desde hace algunas décadas las telenovelas se han comenzado a utilizar también con otros fines, buscando generar efectos pro-sociales y cambios sociales significativos, yendo más allá del mero entretenimiento.

3) En tercer lugar, las reacciones ante los relatos o narraciones de ficción que aparecen en los medios audiovisuales desencadenan fuertes reacciones emocionales, similares a las que se experimentan en la vida cotidiana ante sucesos vividos en primera persona. Se puede decir que la obra de arte de tipo narrativo presenta generalmente una «historia de caso» o, dicho de otro modo, presenta sus argumentos de un modo vivido y dramatizado lo que va a explicar que provoque una activación afectiva en el sujeto. De este modo, es fácil entender que las secuencias dramáticas de largometrajes que abordan problemas sociales como el SIDA (Philadelphia) pueden emocionar a los espectadores, siendo este proceso esencial para explicar su impacto cognitivo.

Pero, ¿cuál es la relación entre narración y persuasión en el contexto de la prevención del VIH/SIDA? En primer lugar, existe evidencia correlacional de que las audiencias atienden y recuerdan la información sobre salud que se incorpora, de manera incidental, en comedias y series de televisión. Snyder y Rouse (1995) encontraron que la exposición a programas de entretenimiento (como películas y series de televisión del estilo «sitcoms» y «situation comedies») que trataban el tema del SIDA estaba relacionada con el aumento de las opiniones de riesgo personal de sufrir esta enfermedad. Por otro lado, la narración ha estado presente desde siempre en la realización de

piezas publicitarias para la prevención del SIDA (el «trozo de vida» y el «trozo de cine», son dos estilos o géneros publicitarios ampliamente utilizados). Brinson y Brown (1997) consideran que contar historias breves para prevenir el VIH/SIDA puede constituir un recurso eficaz para diseñar spots de prevención (es decir, ir más allá de la entrega de información). A juicio de estos autores la campaña «America responds to AIDS», desarrollada en 1994 en EEUU, siguió esta pauta. Su público diana fueron los jóvenes de 18 a 25 años y para llegar a este segmento social se diseñaron nueve spots diferentes (que se presentaban como «trozos de vida»). Gran parte del éxito de dicha campaña consistió en sus cualidades narrativas: por diseñar una historia para cada público (acomodando el mensaje a la audiencia) y por la utilización de técnicas de realización similares a las que se emplean en los video-clips musicales de alta aceptación en este sector poblacional (alto ritmo editorial, cámara en movimiento, música atractiva para este segmento social, efectos gráficos y de sonido digitales).

Finalmente, y tal como se ha indicado en otros trabajos, la prevención del VIH/SIDA mediante cortometrajes de ficción puede constituir una alternativa a la clásica difusión de spots que se utiliza en las campañas contra el SIDA (Igartua, 1999; Igartua, Cheng y Lopes, 2003). En un estudio experimental se comprobó que los sujetos expuestos a cortometrajes preventivos que reforzaban actitudes favorables hacia las relaciones sexuales con preservativo, frente a un grupo de sujetos equivalentes que actuó como control, produjo un impacto reseñable en los indicadores de prevención. En particular, la exposición a los cortos preventivos: a) rebajó el sesgo de falsa unicidad con respecto al SIDA; b) reforzó la intención de adoptar precauciones correctas o eficaces para prevenir el SIDA; c) estimuló un mayor grado de acuerdo con las creencias en los beneficios del preservativo y, de forma específica, reforzó creencias positivas sobre los preservativos como «previenen las enfermedades de transmisión sexual y el SIDA», «pueden ser un juguete erótico» y «son higiénicos y llevan a una vida sexual sin riesgos» (Igartua y Lopes, 2002).

### 3. La aproximación educación-entretenimiento y prevención mediática del SIDA

La aproximación educación-entretenimiento es la base de la que se parte para construir una estrategia preventiva diferente, innovadora y, teniendo en cuenta lo dicho hasta ahora, más eficaz. Básicamente consiste en insertar un contenido educativo (preventivo) en mensajes destinados al entretenimiento (telenove-

las, seriales radiofónicos, series de televisión, vídeos musicales, cómics, juegos, canciones, etc.) con el fin de incrementar el conocimiento sobre el tema, generar actitudes favorables (hacia la conducta preventiva) y provocar cambios comportamentales y sociales (Singhal y Rogers, 1999, 2002).

Aunque combinar la educación con el entretenimiento no es un concepto nuevo, lo que sí es reciente es la utilización de formatos de educación-entretenimiento en radio o televisión, diseñados de acuerdo con las teorías científicas de comunicación y/o psicología social. En este contexto, la investigación de Miguel Sabido sobre el éxito de las telenovelas en Latinoamérica marcó el inicio de una era en la prevención mediática y en la comunicación para la salud. «Simplemente María» (emitida en Perú entre 1969 y 1971) fue la primera telenovela que condujo a los investigadores y productores de televisión a pensar en una nueva forma de provocar educación fusionando ésta con el entretenimiento. Narra las desventuras de una joven que emigra a la gran ciudad, para labrarse un futuro. Allí sufre el desengaño amoroso, pero se hace fuerte y, trabajando como empleada doméstica, logra grandes cosas, gracias a que se matricula en clases de educación para adultos y a que comienza a trabajar como costurera. Lo que logra, lo consigue luchando y con mucho esfuerzo personal. Es decir, su mensaje remite al sueño de la movilidad social ascendente y de la emigración exitosa. Esta telenovela no sólo marcó altas cotas de audiencias (rating medio del 85% en los 448 capítulos emitidos) sino que impulsó procesos y cambios sociales importantes. Tras su emisión aumentaron las matrículas en educación para adultos entre las jóvenes y también la venta de máquinas de coser de la marca Singer (la que utilizaba la protagonista). También a partir de ese momento la imagen de las empleadas de hogar se modificó, surgiendo grupos que reclamaban sus derechos (Las Marías). Finalmente, se produjo un cambio institucional ya que, a partir de ese momento, las instituciones educativas se replantearon su política de educación para adultos, dejando a un lado la televisión educativa «aburrída» que se hacía hasta el momento y contemplando que la aproximación basada en el entretenimiento por medio de telenovelas podría ser una medida adecuada para sus fines institucionales. De hecho,

Miguel Sabido, entonces investigador del Instituto para la Investigación de la Comunicación de Televisa, elaboró una nueva metodología para el desarrollo o producción de telenovelas con mensaje social. De esta forma, inspirado en el impacto de «Simplemente María», y apoyándose en la teoría sociocognitiva del aprendizaje social de Albert Bandura, Miguel Sabido creó siete telenovelas (desde 1975 hasta 1982) aplicando la aproximación educación-entretenimiento («Ven conmigo», «Acompáñame», «Vamos juntos», «El Combate», «Caminemos», «Nosotras las mujeres» y «Por amor») (Singhal y Rogers, 2002).

En la actualidad, la experiencia latinoamericana se ha exportado a un gran número de países de África,

**Se debería tener en cuenta que los procesos persuasivos incidentales que tienen lugar cuando se procesan mensajes que fusionan el entretenimiento con la educación, deben de ser de otra naturaleza a los que tienen lugar ante mensajes que están diseñados de forma prioritaria para persuadir (como los clásicos spots publicitarios).**

Asia, Europa y América, para hacer frente a problemas sociales como el SIDA. Entre ellos cabe citar las experiencias de Sudáfrica ([www.soulcity.org.za](http://www.soulcity.org.za)) y Tanzania (que se describe a continuación), en donde se han desarrollado productos eficaces para la prevención del SIDA (Singhal y Rogers, 1999).

En Tanzania se desarrolló entre 1993 y 1998 una campaña de información sobre planificación familiar y prevención del SIDA que adoptó esta estrategia de educación-entretenimiento por medio de un serial radiofónico («Twende na Wakati, let's go with the times»). Tanzania es un país que ha experimentado un gran crecimiento poblacional desde mediados del siglo XX: en 1948 su población era de 7.7 millones, mientras que en 1992 alcanzaba ya la cifra de 27.4 millones (es decir, se había multiplicado por 3.6). El 1992 el gobierno de Tanzania tomó conciencia sobre las graves consecuencias asociadas a este rápido crecimiento poblacional por lo que se impulsó una política activa de planificación familiar. Por otro lado, Tanzania se ha convertido en un país con una alta prevalencia del VIH/SIDA; además, el rápido crecimiento de las infecciones de VIH se explica fundamentalmente por la adopción de prácticas sexuales heterosexuales des-

protegidas (especialmente por la alta tasas de relaciones extramaritales por parte de los hombres quienes mantienen contactos casuales con un gran número de parejas). Por tanto, mediante una intervención basada en la educación-entretenimiento se intentó hacer frente a dos problemas relacionados íntimamente: el rápido crecimiento poblacional y las infecciones de VIH. Dicha intervención fue implementada por el Ministerio de Sanidad de Tanzania, en colaboración con Radio Tanzania, y contó con la asistencia técnica de los investigadores del Population Communications International (PCI) de Nueva York. Los objetivos de la campaña se centraron en estimular cambios conductuales como la abstinencia sexual, la reducción del número de parejas sexuales y potenciar la utilización del preservativo (Vaughan y otros, 2000).

«Twende na Wakati» se empezó a emitir (en Swa-

SIDA gracias a dicho serial radiofónico (Vaughan, Rogers, Singhal y Swalehe, 2000). Pero el principal interrogante que se plantearon los investigadores que se encargaron de evaluar la campaña fue el siguiente: ¿cuál fue el mecanismo que explicaba dicho impacto?

Se ha sugerido que las intervenciones que utilizan esta aproximación pueden ser efectivas para difundir mensajes prosociales porque son especialmente útiles para abrir o incentivar el debate o discusión social (Singhal y Rogers, 1999). Mohammed (2001) ha informado sobre la evaluación del impacto del serial radiofónico emitido en Tanzania («Twende na Wakati, let's go with the times»), lo que le permitió analizar los procesos intermedia. En este contexto, los procesos intermedia aluden a aquéllos por los cuales los contenidos de los medios de comunicación de masas conducen a cambios conductuales en los individuos gra-

cias a la discusión y comunicación interpersonal que se establece sobre dichos contenidos en el seno de los grupos sociales. El soporte de la investigación fue una encuesta de ámbito nacional, desarrollada en 1995 sobre un total de 3.020 sujetos. El cuestionario, que se administró mediante una entrevista personal, averiguaba acerca de la composición de las redes sociales de los sujetos, la frecuencia de contacto con dichas redes, la exposición y discusión sobre la radionovela

**La evidencia empírica parece indicar que la aproximación educación-entretenimiento constituye una alternativa clara a la clásica difusión de mensajes publicitarios de las campañas de información contra el SIDA. Por ello, el debate reciente sobre la aproximación educación-entretenimiento ha comenzado a plantearse en términos teóricos con el fin de inventariar las claves del éxito de tales intervenciones.**

hili) el 9 de julio hasta diciembre de 1998 en diversas regiones de Tanzania. Ahora bien, al planificarse la intervención como un experimento de campo, hasta mediados de 1995 no se extendió su emisión a todo el país para comprobar el impacto directo de la campaña, contando con regiones de tratamiento y de control. De este modo, se bloqueó la emisión del serial de prevención en la región de Dodoma durante dos años (desde 1993 hasta 1995). La evaluación de la intervención (investigación sumativa) se efectuó a través de diversos procedimientos: encuesta antes-después en áreas de control y tratamiento, datos clínicos sobre la adopción de medidas de planificación familiar, grupos focalizados y entrevistas abiertas en profundidad y análisis de contenido de las cartas de los oyentes del serial radiofónico (Singhal y Rogers, 1999).

En 1995 se comprobó que el 82% de los sujetos que habían escuchado la radionovela indicaron que habían adoptado prácticas de prevención del VIH/-

y, finalmente, como variables dependientes o criterio, el conocimiento sobre diversas técnicas de planificación familiar y la utilización de métodos contraceptivos y de prevención del SIDA (como indicador comportamental).

Los principales resultados de la investigación fueron los siguientes. En primer lugar, se observó que los sujetos que habían seguido la radionovela, indicaban que en sus redes sociales también se escuchaba y se discutía no sólo sobre su trama sino también sobre sus contenidos preventivos. Y en segundo lugar, mediante un análisis de regresión múltiple, se analizó en qué medida el impacto de la radionovela en las variables criterio se explicaba por dos factores: la exposición a la misma y el grado de discusión sobre la radionovela. Los resultados indicaron que la discusión con los pares sobre el serial radiofónico explicaba un porcentaje de varianza añadido al que explicaba la mera exposición a la radionovela en la variable dependiente «conoci-

miento sobre contracepción» (beta exposición= 0.30,  $p < .01$ ; beta discusión= 0.27,  $p < .01$ ). Igualmente, la discusión con los pares sobre los contenidos del serial radiofónico explicaba un porcentaje de varianza añadido al que explicaba la mera exposición en la variable dependiente «uso contraceptivo» (beta exposición= 0.09,  $p < .01$ ; beta discusión= 0.15,  $p < .01$ ). Mohammed (2001) concluyó afirmando que la comunicación interpersonal o la discusión que se estableció con las redes sociales en relación a los contenidos de la campaña, ejerció un efecto de amplificación del impacto al que denominó «turbocharger effect».

#### 4. A modo de conclusión

La evidencia empírica parece indicar que la aproximación educación-entretenimiento constituye una alternativa clara a la clásica difusión de mensajes publicitarios de las campañas de información contra el SIDA. Por ello, el debate reciente sobre la aproximación educación-entretenimiento ha comenzado a plantearse en términos teóricos con el fin de inventariar las claves del éxito de tales intervenciones.

En la revisión de la agenda de la investigación en educación-entretenimiento, Singhal y Rogers (2002), reconocen que se debe expandir el número de perspectivas teóricas que faciliten el conocimiento de los mecanismos o procesos que explican el impacto de este tipo de intervenciones. Hasta la fecha, el modelo de Bandura ha constituido el referente más importante para el desarrollo de formatos de prevención mediante la ficción.

Sin embargo, hoy en día se están recuperando otros autores y otras teorías del campo de la comunicación como la teoría del cultivo, la perspectiva de los usos y gratificaciones, la teoría del entretenimiento, la perspectiva de la agenda-setting, el modelo de elaboración probabilística o la teoría de la difusión de las innovaciones, por citar las más representativas. Con el amparo de dichas teorías, la investigación futura en educación-entretenimiento debe enfocarse al estudio de los procesos o mecanismos que explican el impacto de tales intervenciones, el cual ha sido probado en diversidad de contextos culturales y con una asombrosa pluralidad de métodos de investigación. Es decir, convendría analizar la interacción paradigmática que se establece entre los contenidos de persuasión incidental que provocan diversión en las audiencias y los procesos de recepción o procesamiento afectivo y cognitivo que ponen en marcha dichos formatos narrativos de prevención. Por ejemplo, es preciso determinar, de forma experimental, la influencia de la afectividad en el estilo de procesamiento de la información. A este

respecto, se debería tener en cuenta que los procesos persuasivos incidentales que tienen lugar cuando se procesan mensajes que fusionan el entretenimiento con la educación, deben de ser de otra naturaleza a los que tienen lugar ante mensajes que están diseñados de forma prioritaria para persuadir (como los clásicos spots publicitarios) (Igartua, Cheng y Lopes, 2003). En definitiva, el análisis de los procesos mediadores que explican el impacto de los mensajes que buscan la prevención asociándose con el entretenimiento, constituye un área de investigación relevante en comunicación para la salud.

#### Referencias

- BASABE, N. y OTROS (1996): *El desafío social del SIDA*. Madrid, Fundamentos.
- BOSTER, F.J. y MONGEAU, P. (1984): «Fear-arousing persuasive messages», en BOSTROM, R. (Ed.): *Communication yearbook*, 8. Beverly Hills, CA, Sage; 330-375.
- BRINSON, S.L. y BROWN, M.H. (1997): «The AIDS risk narrative in the 1994 CDC campaign», en *Journal of Health Communication*, 2 (2); 101-112.
- FLORA, J.A. y MAIBACH, E.W. (1990): «Cognitive responses to AIDS information. The effects of issue involvement and message appeal», en *Communication Research*, 17 (6); 759-774.
- FREIMUTH, V.S. (1992): «Theoretical foundations of AIDS media campaigns», en EDGAR, T.; FITZPATRICK, M. y FREIMUTH, V. (Eds.): *AIDS. A communication perspective*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates; 91-110.
- FREIMUTH, V.S. y OTROS (1990): «Reaching those at risk. A content-analytic study of AIDS PSA», en *Communication Research*, 17 (6); 775-791.
- GERBNER, G.; GROSS, L.; MORGAN, M.; SIGNORIELLI, N. y SHANAHAN, J. (2002): «Growing up with television: cultivation processes», en BRYANT, J. y ZILLMANN, D. (Comps.): *Media effects. Advances in theory and research Mahwah*. NJ, Lawrence Erlbaum; 43-68.
- IGARTUA, J.J. (1999): *Evaluación de los efectos persuasivos de las campañas de información sobre VIH/SIDA*. Sociedad Española Interdisciplinaria del SIDA, 10 (4); 156-158.
- IGARTUA, J.J.; CHENG, L. y LOPES, O. (2003): «To think or not to think: two pathways towards persuasion by short films on AIDS prevention», en *Journal of Health Communication*, 8 (6); 513-528.
- IGARTUA, J.J. y LOPES, O. (2002): «La prevención del SIDA mediante cortos de ficción. Una investigación experimental», en *Zer, Revista de Estudios de Comunicación*, 13; 115-131.
- KELLAR-GUENTHER, Y. (1999): «The power of romance: changing the focus of AIDS education messages», en ELWOOD, W. (Ed.): *Power in the blood. A handbook on AIDS, politics and communication*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum; 215-229.
- MOHAMMED, S. (2001): «Personal communication networks and the effects of an entertainment-education radio soap opera in Tanzania», en *Journal of Health Communication*, 6 (2); 137-154.
- PERLOFF, R.M. (2001): *Persuading people to have safer sex. Applications of social science to the AIDS crisis*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- PETTY, R.E. y CACIOPPO, J.T. (1986): *Communication and persuasion. Central and peripheral routes to attitude change*. Nueva York, Springer-Verlag.

REARDON, K.K. (1989): «Meeting the communication/persuasion challenge of AIDS in workplaces, neighbourhoods, and schools», en *Health Communication*, 2; 267-270.

SEGÚ, M. y CASBONA, J. (2001): «Epidemiología de la infección por VIH y el SIDA en el planeta: situación actual y tendencias», en BUENO, F. y NÁJERA, R. (Eds.): *Salud pública y SIDA*. Madrid, Doyma: 129-136.

SINGHAL, A. y ROGERS, E.M. (1999): *Entertainment-education. A communication strategy for social change*. Mahwah, NJ,

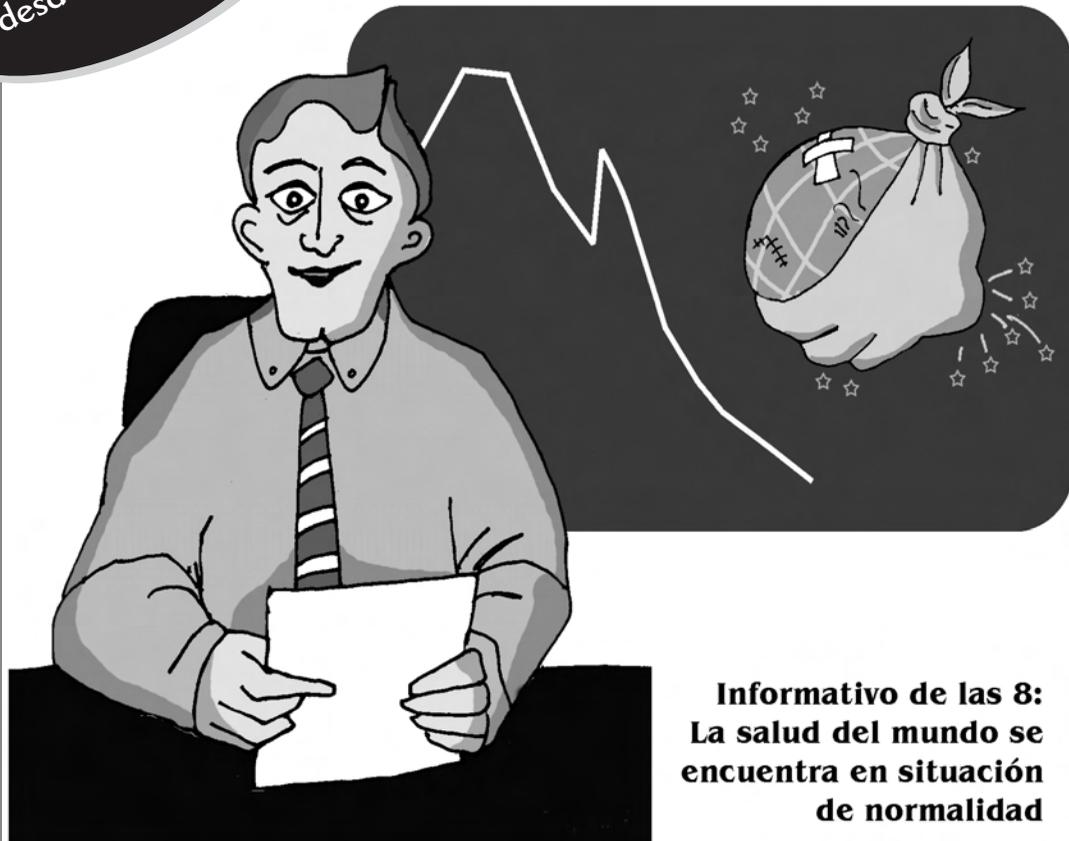
Lawrence Erlbaum.

SINGHAL, A. y ROGERS, E.M. (2002): «A theoretical agenda for entertainment-education», en *Communication Theory*, 12 (2); 117-135.

SNYDER, L.B. y ROUSE, R.A. (1995): «The media can have more than an impersonal impact: the case of AIDS risk perception and behaviour», en *Health Communication*, 7; 125-145.

VAUGHAN, P.W. y OTROS (2000): «Entertainment-education & HIV/AIDS prevention: a field experiment in Tanzania», en *Journal of Health Communication*, 5; 81-100.

Reflexiones  
desde el butacón



**Informativo de las 8:  
La salud del mundo se  
encuentra en situación  
de normalidad**

- Thomas A. Bauer  
Viena (Austria)

Reflexiones desde la comunicación sobre la constitución social del conocimiento sobre la salud

## Estoy vivo..., luego estoy sano

**Vivo, ergo sum-sanus: communication studies facing Health as a construction of social knowledge**

Aunque la mayoría de los científicos comparten hoy el supuesto de que las ideas de salud y enfermedad son construcciones sociales relativas a estados físicos, psíquicos o sociales, sin embargo, todavía se mantienen planteamientos teóricos que, equivocadamente, conciben la salud o la enfermedad en relación con la comunicación. Este artículo busca fijar ambos conceptos –salud y enfermedad– en el marco de los estudios culturales, con la ayuda de la teoría de la observación y con referencias a una teoría sistémica constructivista.

A constructive theoretical view of everyday topics (in this paper context, we mean health) allows us to spot on communication models and cultural features of important daily aspects. This paper holds health up as a model of knowledge inside cultural programme fields. By drawing on this theoretical and scientist communication context, the relationship between health and its development can be shown as a pattern of life, taking always into consideration social conditions.

### DESCRIPTORES/KEY WORDS

Salud, construcción social, enfermedades, responsabilidad, competencia, desarrollo.  
Health, social construction, illness, responsibility, competente, health development.

En comparación con otras civilizaciones, vivimos en una sociedad bien acomodada:

los aspectos de mayor importancia y de gran fragilidad, tanto de la vida individual como de la colectiva, están, de momentoy, organizados y sistémicamente estabilizados. La salud, el medio ambiente, el desarrollo profesional y social, el estado de bienestar y la previsión son posiciones fijas e indiscutibles en política, economía y ciencia, y son, salvo relativamente pocas excepciones –si bien con duras consecuencias personales– accesibles a todo el mundo. Si hay algún problema, se

◆ Thomas A. Bauer es catedrático del Instituto de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Viena y presidente de la Sociedad Austriaca de la Comunicación de la Salud (thomas.bauer@univie.ac.at).

trata, a lo sumo y en el fondo, de la «mantequilla» para el «pan» que ya tenemos. Esta reflexión, formulada así, da pie a suponer que, en caso de que realmente pensemos así —y hay muchos indicios que lo confirman— estamos trabajando con modelos reduccionistas de la realidad (Schmidt, 2003), es decir, con un conjunto de categorías interconectadas que bastan para conseguir día a día la calidad de vida que construimos sobre lo existente (lo alcanzado: el pan) añadiendo el refinamiento placentero, agradable o decorativo (la mantequilla), pero —y ahí estriba el posible error programado—, sin poner en duda suficientemente y desde un nivel amplio de observación crítica lo conseguido, o incluso llegar a realizar alguna variación. La reducción consiste en renunciar a la búsqueda de alternativas (que pudieran servir como fundamento) y al experimento. El conocimiento alcanzado sobre la salud que, por ejemplo, puede ser colectivo, se emplea como ficción operativa (Schmidt) para equiparar lo que tiene utilidad práctica con lo que posee sentido, pues es el éxito social (económico, político) el que des-

través de la comunicación) y desestabilizar el esquema del conocimiento (un acto inteligente de ruptura de reglas), para así representar los aspectos que escondía la lógica del sistema (el conocimiento reprimido y no consciente, las «manchas ciegas»), integrándolos en el discurso, y así provocar verdaderas alternativas. Hay que tender hacia un foro de larga duración sobre las diferencias entre las ideas que tenemos en nuestra sociedad de bienestar sobre la salud y su amenaza por la enfermedad, sobre la relación entre salud y enfermedad y sobre la transmisión organizada de tales ideas en nuestra sociedad. Pretende tematizar qué pensamos de la salud, cómo sobrellevamos la enfermedad y por qué se llegó a construir entre ambas una oposición excluyente, cuando debería ser obvio que salud y enfermedad son diferenciaciones semánticas, cognitivas y experimentales de la vida y, por tanto, modelos que se condicionan mutuamente y forman una unidad mayor (la vida en el orden entre la «creaturidad» y la mortalidad). A un nivel de lógica interna vemos la salud como algo que impide la enfermedad, y ésta

como una negación. La salud, vista así, se escapa a la arbitrariedad y a la inexplicabilidad de la muerte; por tanto, en este sentido, construimos una problemática más o menos limitada (y causalmente conectada) a partir de una contingencia universal y no realmente tangible. Hemos aprendido que la salud es vida, la enfermedad, su amenaza o negación. Que la salud pueda enfermarnos, y que la enfermedad pueda ser la llave

**El sistema sanitario, formado por una compleja conjunción de conocimiento, poder y dinero, obtiene legitimación y confianza mediante la experiencia probada de que las ciencias —sobre todo la medicina y las ciencias farmacéuticas—, en conjunción con el poder y el dinero, reaccionan con constancia ante situaciones en las que la salud se ve amenazada.**

cifra así los resultados útiles, y todo lo demás significaría arriesgar dicho éxito. Así, las fuentes emocionales, inspiradoras y materiales se concentran sobre aquello que ya se conoce (el conocimiento explícito) en lugar de sobre aquello que aún se ignora. Nos servimos del nuevo conocimiento sólo para reafirmarnos en un conocimiento que ya hemos aplicado anteriormente, en lugar de generar conocimiento aún desconocido.

### 1. La conjunción de salud y enfermedad: la vida

Contra la sobrevaloración del conocimiento explícito existe un contrapeso equilibrador: el conocimiento implícito. Puesto que los sistemas no son modelos ónticos sino construcciones sintetizantes de conocimiento y experiencia (es decir, orientados hacia la aportación de sentido), se puede poner en duda esta construcción (sobre un nuevo nivel de observación y a

para la salud, nos parece (bastante) ilógico. La idea de que la enfermedad y la salud se complementan y son dos expresiones diferentes de la vida, es decir, de que la enfermedad es la interpretación de un resultado distinto de una misma «categoría», nos resulta extraño, porque «la» enfermedad (como si se pudiese unificar) ha sido estilizada mediante un sistema «sanitario» —que funciona hasta el momento sin problemas y se reproduce a sí mismo— como modelo de negación de la vida (biológica, psicológica). Una persona muere porque está enferma. La afirmación contraria, que cuando uno no está o se pone enfermo, «se mantiene» sano o, posiblemente, no muere (o sólo cuando así lo desea), sencillamente no se ha confirmado. Esta postura, a la larga, no es viable. De ello se deduce que asimismo la primera afirmación de este modelo causal (la enfermedad es la razón de una —tal vez demasiado prema-

tura– muerte) es tan insensata y poco aplicable como parece. La enfermedad es tan contingente a la muerte como la salud. La esperanza de que podría no ser así, que podríamos llegar a estar seguros de que lo que consideramos sano realmente lo es –y, asimismo, relativamente inmortal–, y de que lo que consideramos enfermo realmente lo es –y, asimismo, relativamente mortal–, se esfuma ante el próximo nivel del discurso, transformándose en ficción operativa (Schmidt, 2003). Nosotros trabajamos con esta ficción, sobre ella construimos esquemas y sistemas y hacemos invisibles de este modo las diferencias inherentes a la unidad de la vida.

Junto a los sistemas racionalizados y que, con frecuencia, sobreviven a sí mismos, así como en oposición a ellos existen, sin embargo, otros contextos de experiencia en los que son sintetizados los conocimientos de manera menos racional, más espontánea y situacional, menos causal (contingencia cerrada) y de forma más casual (contingencia abierta): aquellos sistemas pertenecientes al mundo de la vida (Habermas). En este sentido se enfrentan sistemas y mundos de la vida que interactúan unos con otros como dos tipos de generadores de competencias. La competencia de sistemas hace factible el mundo, la competencia del mundo de la vida lo hace imaginable. La competencia de los sistemas es la capacidad estratégicamente desarrollada, organizada, basada en el conocimiento científico y en la capacidad evaluada, la competencia legitimada y la destreza (técnico-profesional) que garantiza el tema (por ejemplo, la salud) como objeto de los actos (dominio). La competencia del mundo de la vida –los contextos de construcción de conocimiento vital a partir de referencias sociales mutuas que, tal y como surgen, así desaparecen, y viceversa– es la capacidad y la disposición (emotiva) de admitir un sentido desconocido (intermediado y simbolizado a través de la interacción y la comunicación) y, por tanto, el comprometerse moral y socialmente con el tema (aquí: la salud) como consecuencia de la subjetividad, individualidad e identidad (vida abierta). Esta orientación y este conocimiento surgen en contextos referenciales más bien casuales, familiares, culturales, no organizados, relativamente inseguros y que no sobreviven, además de extenderse mediante procesos de comunicación social menos formalizados. Tal conocimiento se opone frecuentemente al conocimiento generado por sistemas. Esto explicaría por qué las ideas filosófico-sanitarias o las codificadas según parámetros culturales diferentes (las alternativas) tienen tan pocas probabilidades de arraigar en el sistema sanitario. Tal conocimiento «inseguro», «no probado» suele tener mayor dificultad de

imponerse en sociedades (o instituciones) organizadas y orientadas hacia altos estándares homogéneos por verse éstas en la necesidad de legitimar su estructura organizativa; tales sociedades, además, van casi siempre emparejadas con una orientación cultural individualista (Taylor). Mayores oportunidades existen para dichas alternativas en los mundos culturales familiares y colectivos donde el conocimiento también es una expresión de la creencia social transmitida (conocimiento inseguro, pero obligatorio en ese colectivo). Eso se puede remediar hoy día, pues nunca ha sido más fácil acceder al conocimiento cultural no dirigido, transmitido en el seno de una cultura y que, en ocasiones, está únicamente presente en narraciones, mitos y ritos (memoria cultural colectiva). Los medios globalizados de comunicación de masas, la globalización económica de recursos del conocimiento y la conexión intercultural (Hepp, 2003) abren una puerta a la transmisión recíproca de la comunicación. No aprovechar este desafío como oportunidad constituiría una tontería sistémica y arrogancia social. Por ello, la salud, como concepto genérico utilizado por los más diversos modelos culturales para imprimir sentido a un estilo de vida, necesita de más comunicación, más discurso y más interacción intercultural. La salud –como interpretación de la vida– busca la comunicación. La comunicación –como factor de la vida– busca la salud (véase a este respecto la definición de comunicación de V. Flusser).

## 2. La salud, un objeto sistémico

Los sistemas funcionan, al menos contemplados desde un punto de vista inmanente al sistema. Y en lo que concierne especialmente al tema de la salud, el sistema también resulta fiable. La ciencia, la política, la economía y los medios de comunicación transmiten recíprocamente y, en definitiva, a la sociedad toda la información y todo el conocimiento necesario para hacer disponible de forma individual los estándares sistémicos de estilos de vida sostenibles. Los sistemas son contextos establecidos por cadenas de comportamiento superpuestas que desarrollan estructuras para mantener el funcionamiento y la eficacia de dichos contextos en relación con determinados temas (como el de la salud). Tales sistemas tienen siempre un entorno, es decir, un ambiente social, cultural y simbólico del cual reciben legitimación y confianza al aprehender sus necesidades intercomunicándose.

El sistema sanitario, formado por una compleja conjunción de conocimiento, poder y dinero, obtiene legitimación y confianza mediante la experiencia probada de que las ciencias (sobre todo la medicina y las

ciencias farmacéuticas) en conjunción con el poder y el dinero reaccionan con constancia ante situaciones en las que la salud se ve amenazada; con ello construyen reservas de conocimiento capaces de apartar progresivamente cuando menos las amenazas inmediatas y visibles, o incluso aptas para debilitarlas. En las sociedades constituidas democráticamente la política sanitaria es una instancia que dirige recursos (la ciencia y el dinero) para asegurar un reparto justo y adecuado de las oportunidades de una vida sana conforme a las necesidades individuales. La economía sanitaria ha llegado a ser un complejo sistema de transmisión y relaciones recíprocas del conocimiento y del dinero. El dinero posibilita el conocimiento. El conocimiento necesita del dinero. Allá donde el dinero esté en juego, el poder se convierte en cuestión primordial, y de ahí que la política sea imprescindible. Todo esto puede parecer perfecto, pero una mirada crítica reconocerá fuentes de errores y vacíos, que en un primer momento parecen asumibles como efectos secundarios desde el punto de vista de la sostenibilidad y del equilibrio de los recursos, eso es, del principio de la vida, pero que, en cambio, pueden revelarse como errores planificados.

La racionalidad de los sistemas consiste en regenerarse y completarse por sí mismos y a partir de ellos mismos (sobre todo en el caso de desafíos sistémicos y condicionados por el entorno de los sistemas). Para estar en dicha disposición, los sistemas producen, por ejemplo, conocimiento (sistémico) en grandes cantidades que deben almacenar. Por ello, concentran su atención (selectiva) en todos los procesos del entorno que legitiman su existencia y sus prestaciones (en el caso del sistema sanitario se trata de la concentración de materiales y recursos cognitivos sobre la enfermedad) o que, si acaso, los rehabilita. En definitiva, cada sustancia hallada que sea capaz de frenar una epidemia existente libera a la sociedad de temores colectivos y certifica así estructuras sistémicas ya constituidas. Este efecto, a la vez que libera, oculta posibles efectos secundarios asumidos. En ocasiones, los sistemas crean incluso condiciones, sobre todo cuando el dinero está en juego, a través de las que legitiman a largo plazo sus prestaciones y también sus competencias. Entonces no producen únicamente ofertas, sino que crean también necesidades. En el caso de bienes irrelevantes puede que este hecho sea pasado por alto; en el caso de bienes frágiles o irrecuperables (como la merma de la salud o su pérdida por consecuencias o efectos secundarios) apoyarse en tal mecanismo de confianza refleja estupidez e ignorancia colectivas en cuanto se acepta por reducir la complejidad y liberar

de la obligación de generar sentido. Los sistemas producen una alienación en el tema en el que se concentran porque inmiscuyen intereses en la observación del mismo. Inmiscuyen intereses porque no lo pueden evitar. Persiguen determinados objetivos y finalidades, de ahí que trabajen de forma racional, siguiendo el principio económico de coste-utilidad, y que valoren como útil el que algo no cueste. Y siempre que aparecen alcanzables objetivos y finalidades a menor coste, se declaran inútiles (e incluso carentes de sentido) los costes añadidos o aquellos que se solicitan adicionalmente (como puede ser la atención). El concentrarse en una utilidad pragmática (legitimación pragmática) induce a los sistemas a una mirada defensiva: ellos y sus decisiones sobre cómo utilizar costes, inversiones y recursos se concentran en prevenir amenazas. Así, las posibilidades (contingencia) se identifican ocultamente (es decir, lejos de la observación autocrítica o a partir de la renuncia al diálogo con posiciones empáticas contrarias) como fuente de inseguridad, y los desafíos ambientales (las alternativas) no son considerados como oportunidad, sino como amenaza. La fijación del sistema sanitario en «la enfermedad» reduce la comprensión de la enfermedad a un solo concepto y devora no sólo recursos materiales e inmateriales, sino posiblemente también el entendimiento heterogéneo (individual y diferente según el ámbito cultural) de la salud.

### 3. La salud: un proyecto de responsabilidad pública y privada

Al comienzo de tales reflexiones resulta siempre útil determinar un concepto integrador y focalizador con el que indicar, pero también seguir, un camino. Un concepto de estas características será especialmente idóneo si es capaz de unificar posiciones contrarias en «un todo» y transmitir las. En el campo crítico de la salud como bien público o privado surge fácilmente la pregunta sobre el componente moral de los actos (propios y socialmente relevantes). ¿Cuál es el valor que tiene cada una de las normas para quien las establece y para quienes deben seguirlas? Los actos no pueden tematizarse separándolos del sentido (el resultado), la identidad y la moral (Schmidt, 2003), y más aún cuando son actos relacionados con el conocimiento sobre la salud y/o la enfermedad, ya que afectan a la vida misma. Hay, pues, un concepto que retoma un axioma relegado al olvido a causa de los éxitos de la tecnología y de haber delegado en ésta; axioma que adquiere una nueva interpretación en el contexto del conocimiento progresivo sobre los límites de la tecnología: la responsabilidad. La responsabilidad es una magnitud de la competencia. Capacidad, disposición,

destreza, obligación y responsabilidad: todas ellas son dimensiones de la competencia. El concepto de autorresponsabilidad postula un modelo de autocompetencia. En consecuencia, el discurso sobre la salud (la mayoría de las veces dirigido por expertos), siguiendo ese postulado, se remite cada vez más a las reflexiones de la filosofía ecológica, pues ésta ya ha conseguido desequilibrar de forma suficientemente plausible el conocimiento esquematizado sobre sistemas. La sostenibilidad, por ejemplo, es una de estas categorías decisivas, que tiene más que ver con un pensamiento profundo, compromiso y validez autorrenovable que con una seguridad duradera; por lo tanto, debería ser considerada más que nunca –y sobre todo en la política y la economía– como un valor resultante de la autoobservación, la autorresponsabilidad y el autoaprendizaje, y no del mecanismo automatizado que delega los problemas y sus soluciones en un sistema de reparación en el que confiamos mientras no nos cause problemas.

#### 4. Una comunicación que traspasa los límites del sistema

Los sistemas necesitan un entorno (mental). Para que el sistema sanitario pueda tener un efecto sostenible, requiere un entorno mental autorresponsable. Este no se consigue mientras que el entorno no aprenda a desmarcarse (diferenciarse) del sistema, y sólo lo puede hacer a través de la comunicación (aquella con capacidad diferenciadora).

La salud es posiblemente el bien personal máspreciado. Tanto su amenaza como su garantía, empero, trascienden el marco tanto de la percepción como de la garantía personales. Puesto que la salud es un valor que surge del contexto de la vida social, también es, a la vez, un bien político, social y cultural. Tales bienes son siempre públicos y están sujetos por tanto –teórica, práctica y fácticamente– a los principios de distribución justa, a las amplias posibilidades pero también luchas de distribución social. Allá donde bienes públicos como la cultura, la educación, el conocimiento, la información y la salud son exigidos por uno o más grupos de intereses u organizaciones frente a otros (por ejemplo, los afectados) que disfrutaban de privilegios especiales (por ejemplo, de la competencia profesional), de privilegios de valor añadido, la percepción (el reparto) social de dichos bienes se desequilibra. Los

afectados pierden bien la motivación, bien la competencia moral para la percepción crítica y personal (por ejemplo, la capacidad de responsabilizarse de la calidad de la cultura vital, la comunicación, la educación, el conocimiento, la salud); o bien las elites y los privilegiados «dominan» el tema, consiguen que los afectados dependan, por ejemplo, de grupos de expertos profesionalizados y contribuyen al crecimiento de abismos en la sociedad respecto de las competencias. En el caso de la salud, esto significa que los menos privilegiados tienen menores oportunidades de acceder a aquellos recursos –mentales, habituales, informacionales, culturales, económicos– con los que podrían considerarse como los soberanos de un estilo de vida sana.

El diálogo crítico, abierto e intencionadamente público sobre el tema de la salud favorece el reparto equitativo de oportunidades, el reparto socio-moral, razonable y social de la responsabilidad, un enfoque hacia factores de sostenibilidad ecológicamente recomendables y, en consecuencia, un reparto de cargas factible desde un punto de vista económico. Los bienes públicos siempre son temas de controversia. Son públicos precisamente por su interpretación contradic-

**Mientras que durante largo tiempo la salud fue un tema familiar, y en cierto modo privado, ahora, en el marco de las sociedades que se organizan y relacionan de forma medial, es un tema de comparación pública de las oportunidades vitales.**

toria, pues la publicidad es aquí el correctivo contra el acaparamiento unilateral (por ejemplo, institucional) y el olvido unilateral (por ejemplo, privado). El diálogo público sobre la forma de tratar el tema de la salud en la sociedad puede fomentar un equilibrio entre una percepción condicionada por la sociedad y otra por la del mundo de la vida, que se adecue al valor ideal de la salud.

#### 5. La sistematización de la salud

Al mismo tiempo, la salud es, al igual que otros bienes públicos, un bien cuya calidad viene determinada en gran medida por condiciones sociales y públicamente organizadas. Así, economía, política y ciencia son sectores en los que se ha desarrollado, institucionalizado y establecido un sistema sanitario público: en sociedades organizadas, el bien personal de la salud lo

halla el hombre cada vez más, y en ocasiones casi exclusivamente, como bien público-sistémico (científico, técnico, organizativo) arrebatado a sus manos, administrado y como una referencia a la felicidad complejamente entrelazada con otros factores de la vida organizada (educación, trabajo, posición social, salario, mundo familiar, etc.). Son dos modos de evaluación que se sitúan uno frente al otro: uno es el sistémico y otro el del mundo de la vida. Mediante la correspondiente sistematización, la salud se convierte en el producto de un deseo que se centra en el éxito y en la disponibilidad de las mercancías, del consumo y del estatus alcanzable. La importancia de la praxis social/personal –a la que pertenecen la competencia vital, el análisis personal motivado de manera intrínseca, la cultura y la comunicación– involuciona en esta comparación a un factor de evaluación que representa esfuerzo, renuncia y un movimiento propio.

#### 6. La transformación social

En relación con el análisis y la valoración de la consciencia sanitaria, tanto individual como colectiva, es obligado contemplar el desarrollo sistémico, social y cultural de la salud también dentro del marco del cambio social. Mediante la descripción del cambio social,

**El diálogo público sobre la forma de tratar el tema de la salud en la sociedad puede fomentar un equilibrio entre una percepción condicionada por la sociedad y otra por la del mundo de la vida, que se adecue al valor ideal de la salud.**

la sociología, a la vez, refleja la variación dinámica de los patrones formales de relación, pero sobre todo de los informales de las personas con y sin percepción recíproca inmediata. Las relaciones interpersonales inmediatas se ven tan afectadas en este cambio como las relaciones mediatas por los medios, las instituciones y organizaciones. Los patrones de relación mediales alienan en cierto sentido los modelos directos e inmediatos de relación. Mientras que durante largo tiempo la salud fue un tema familiar, y en cierto modo privado, ahora, en el marco de las sociedades que se organizan y relacionan de forma medial, es un tema de comparación pública de las oportunidades vitales.

La «economización», la politización, la mecanización y la «cientificación» de la salud son procesos sociales que, entre otros factores, describen este cam-

bio social también en el marco de la salud. La relación médico-paciente se convierte en un modelo organizado en el que se buscan con esfuerzo vestigios del encuentro personal, alimentando la suposición de que el encuentro personal entre estas dos figuras posee un mayor efecto curativo a lo largo del proceso de convalecencia del enfermo (compliance, commitment, confianza, etc.). A través de la organización y la sistematización, la salud como objeto de reflexión y de acción va cayendo en las garras de los intereses (políticos, utilitaristas) cuyo objetivo calculado es legitimarse a través de una administración general de los bienes sociales que abstrae de casos concretos, consiguiendo así sus propios intereses específicos y esenciales.

Las repercusiones del cambio social sobre el discurso sanitario que antiguamente pertenecía al ambiente de lo cotidiano son evidentes: la orientación personal (la competencia) hacia el bien (moral) de la salud se transforma progresivamente en un discurso entre expertos que lo manejan con un gesto solícito (a veces autocrático) en nombre de un gran número de personas que han aprendido a considerarse incompetentes. Por supuesto que ha surgido oposición y se ha hecho pública por doquier, pero se quedó en mera oposición desde la que no se desarrolló ninguna emancipación del opositor.

Las charlas sobre la salud en el balneario de Bad Waltersdorf pretenden posibilitar el diálogo entre expertos con posturas divergentes y darles un carácter público para facilitar que los posibles interesados puedan participar en el discurso sanitario.

#### 7. Las fronteras de la sociabilidad

Es de suponer que ya hemos alcanzado los límites de la sociabilidad. La economía, la política, la tecnología y la ciencia han ido desarrollando durante largo tiempo escenarios en cuyo marco han crecido las estructuras para la salud que ésta necesita para garantizar –más allá de cualquier responsabilidad personal– una construcción de competencia que provoque un optimismo sistémico. Estos logros sociales y organizativos poseen una utilidad que aporta sentido: el redescubrimiento de las dimensiones personales y sociales de la salud y la configuración complementaria de éstas como obra sistemática de la vida de los individuos y de las comunidades.

Los vacíos de sentido en lo que respecta a la salud tienen, por una parte, una razón social: la incertidum-

bre de la vida entre el nacimiento y la muerte se minimiza como cuestión de lo factible en economía, técnica, ciencia y política. Por otra parte, la razón es personal e individual: los individuos no cuestionan su estilo de vida como algo relacionado con los logros personales de su vida y con la búsqueda personal del sentido de la vida, sino solo se preguntan hasta qué punto pueden conseguir el éxito que les proponen los modelos sociales.

### 8. Una cultura de la salud

En los límites del rendimiento sistémico recordamos nuevamente los esfuerzos personales indispensables para poder dar sentido a una organización social. Entre la idea de una salud organizada y aquella de una forma de vida personal podría mediar la intensificación de una cultura de la salud. Aquí la cultura adquiere una importancia especial, pues es ella el contexto del que las personas extraen los significados que necesitan y utilizan para conferir a las experiencias que tienen (o deben tener) un sentido socialmente eficaz y, por tanto, también comunicativo (y justificable).

Una cultura de la salud serían, según este razonamiento, todos los contextos de opiniones, posicionamientos, formas de pensar y actos relativos a la salud que puedan representarse socialmente. A través de ellos, el individuo podría transformar la valoración social de la salud en un tema de valoración personal en medio de un estilo de vida concentrado socialmente. Sin embargo, actualmente se echa de menos esta interconexión.

### 9. La comunicación de la salud

En este vacío de sentido sólo puede intervenir de manera creíble la comunicación. La comunicación transmite, por un lado, lo susceptible de sociabilizarse, es decir, conocimientos, métodos de éxito, experiencias, estrategias de evitación, etc.; por otra parte, sociabiliza distintas experiencias, formas de pensar, interpretaciones y también métodos de éxito.

En este sentido, la comunicación responde a una realidad social que en lo concerniente a la salud mezcla los conocimientos sistémicos con las preguntas por el sentido personal de la vida. Así, el sistema social organizado se transmite a sí mismo para protección y mantenimiento de valores de salud y se responsabiliza ante el individuo en un contexto organizativo y étnicamente fundado, en el cual se alcanzan posiciones de conocimiento y de viabilidad no accesibles al individuo. Pero así también es más probable que, en el contexto general tanto del conocimiento como de la conciencia social relacionada con el tema del valor de la

salud, se transmita la idea de que la responsabilidad personal es una aportación al sentido de la propia vida y de su gobierno consciente.

### 10. El discurso de la salud

El Foro Internacional de la salud se propone acometer el problema de la necesidad de desarrollar un discurso público que cree cultura relacionada con el tema de la salud. La variedad y la contradicción dentro de la temática general ha de considerarse un desafío para el discurso.

La contradicción tiene sentido siempre y cuando haya un marco en el que sea posible que las diferentes perspectivas lleguen a conformar un conocimiento general, en el que se pueda descubrir el valor social de posiciones diferentes y contradictorias, donde éste pueda ser descubierto, formulado e intercambiado.

En todo caso se estima conveniente señalar las diferencias entre el discurso de los expertos y el discurso cotidiano sobre temas de salud. A la vez es recomendable, desde el punto de vista de la política sanitaria, mostrar y hacer más evidentes las intersecciones de estos diferentes discursos. Eso significa que el discurso sobre la salud debe traspasar la frontera de lo profesional (medicina, ciencias de la salud, cuidados médicos, política, economía) para así contribuir a hacer accesible a los afectados (los pacientes) el conocimiento públicamente disponible (pensamientos, reflexiones). Al respecto es importante hacer visible pero también inteligible el cambio de perspectiva: la auto-competencia y el gobierno consciente de la propia vida como paradigmas de una cultura de la salud pública.

### 11. El Foro Internacional sobre la Salud

Los simposios anuales quieren servir para la movilidad y la profundización pública de esta perspectiva en el discurso público sobre la salud. Los temas, las opiniones, las posiciones que respecto de los objetivos de la ecología de la salud aún se encuentran diseminados, constituyen en el caso de los expertos un conocimiento explícito, pero en la vida cotidiana con demasiada frecuencia tan solo un conocimiento implícito o sociológicamente privilegiado. Dicho conocimiento será estudiado a fondo, de manera que se llegue tanto a análisis críticos como a propuestas concretas de cambios, ampliaciones o soluciones.

Para el primer simposio (otoño de 2004) se ha elegido un título programático, que por un lado es muy general, pero que, por otro, señala el objetivo específico del proyecto: «La forma de vida como receta. ¿Ha llegado el sistema de reparación a sus límites?».

El título alude de forma crítica a la relación rutinaria e, incluso, ritualizada entre médico y paciente, en la que el intento de un reestablecimiento de la salud se confía al efecto de los medicamentos. Tanto el médico como el paciente manifiestan, llevando a la práctica esta fórmula, que están convencidos de que la enfermedad es algo «que igual que viene se va», y que la salud es un estado en el que uno se siente (de nuevo) libre de cualquier enfermedad.

## 12. La forma de vida: yo soy mi vida

El título elegido quiere contrarrestar esta reducción de contextos y este distanciamiento en la conexión de elementos relacionados y, con ello, llamar la atención sobre el hecho de que la verdadera receta es, siempre la forma de vida: yo soy mi vida. En este sentido, la forma de vida es un programa que busca el equilibrio entre responsabilidad sana y el deseo de una vida libre de cargas. Por lo tanto, eso significa:

- Adaptarse conscientemente a unos objetivos de vida sanos (proceso de aprendizaje).
- Percibir y cultivar las fuerzas físicas y mentales atendiendo a esos objetivos (práctica).
- Desarrollar la dimensión social de la propia vida individual (contexto).
- Percibir las enfermedades del cuerpo y del alma como expresión de un uso desequilibrado de las propias fuerzas físicas y psíquicas, y tener en cuenta este mensaje para una forma de vida que sea conscientemente creativa (modelo integrado de salud).
- El médico debe apoyar ante todo la autocompetencia del paciente (principio de subsidiariedad).
- La concentración del paciente en su salud debe fomentar en primer lugar esta autorresponsabilidad (modelo de la autocompetencia).
- El deseo de estar sano o de volver a estarlo sólo puede tener un efecto sostenible si, como principio de una vida sana, se adopta un estilo de vida ecológico (uso equilibrado de los potenciales vitales individuales, desarrollo y crecimiento de los recursos endógenos mediante de su uso, apoyo a través de recursos exógenos con el objetivo de fijar fuerzas endógenas) y sostenible (orientado hacia la perdurabilidad, la profundización, el sentido, la autorresponsabilidad, el equilibrio y adecuado a la condición específica de las fuerzas físicas y psíquicas personales).

- La salud empieza en la cabeza (consciencia de la salud); ésta está, según el contexto social y cultural en el que se vive, preformada y orientada hacia ciertos objetivos que obligan continuamente a los individuos a enfrentarse a decisiones.

- Salud y enfermedad son dos caras coordinadas dialécticamente de una sola moneda que es la forma de ver la vida (la salud como constructo de felicidad).

- Ambas se tematizan mutuamente mediante la contradicción recíproca; al igual que se pueden considerar como problemas recíprocos, pueden considerarse como soluciones recíprocas: la salud es el problema de la enfermedad, tal y como la enfermedad es el problema de la salud.

- Posiblemente existe un estado de salud fisiológico y psicológico axiomático; sin embargo, con toda seguridad sólo puede ser percibido desde un prisma de contextos culturales, sociales, psíquicos y mentales de la interpretación de la vida, y posiblemente no es más que una solución a medias de optimización: en la medida en que conseguimos mantenernos sanos, lo hacemos; en la medida en que lo hacemos, ponemos de manifiesto nuestra interpretación de (la) calidad de vida.

- En este sentido la salud será siempre una interpretación cultural y, por lo tanto, susceptible a cambios, de lo que entendemos por una calidad de vida libre de cargas; lo que se considera como carga y descarga es susceptible de diferenciación tanto según el contenido como según lo programático; el continuo se extiende desde el recuerdo al olvido, es decir, desde la suposición de que la carga regular es un desafío necesario (recuerdo) para realmente estar libre de carga, hasta el deseo de sentirse sano y escapar mientras sea posible de dicha carga (olvido).

## Referencias

- BAUER, T.A. (2002): «Die Kompetenz ethischen und ästhetischen Handelns: Medienethik aus medienpädagogischer Perspektive», en KARMASIN, M. (Ed.): *Medien und ethik*. Stuttgart, Reclam.
- FLUSSER, V. (1998): *Kommunikologie*. Frankfurt, Fischer.
- HEPP, A. & LÖFFELHOLZ, M. (2002): *Grundlagentexte zur Transkulturellen Kommunikation*. Konstanz, UVK (UTB).
- LUHMAN, N. (1989): *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*. Frankfurt, Suhrkamp.
- SCHMIDT, S. (2003): *Geschichten & Diskurse. Abschied vom Konstruktivismus (rowohlts enzyklopädie 55660)*. Hamburgo, Reinbek: Rowohlt.

- Luis Alfonso Guadarrama y Jannet Valero  
Toluca (México)

Un programa de acción en el municipio de Toluca (México)

## Estrategias edu-comunicacionales para mejorar la salud adolescente

Communicative and educational strategies to improve adolescents' health

Uno de los retos del presente siglo es lograr que la población adolescente y juvenil se desarrolle plenamente, teniendo como base comportamientos saludables y una cultura del autocuidado. Sobre esta base, en el municipio de Toluca (Estado de México), un grupo interdisciplinario ha puesto en marcha un programa de acción dedicado a operar estrategias comunicacionales y educativas para mejorar las interacciones cara a cara y mediáticas, a fin de promover comportamientos saludables en este grupo de población.

One of the challenges of the present century is to achieve adolescents and young adults' complete development taking as a basis healthy behaviours and a culture of selfcare. On this basis in Toluca, a town in the State of Mexico, an interdisciplinary group has started an action programme dedicated to produce communicative and educational strategies to improve face-to-face and media interactions in order to promote a healthy behaviour in this group of population.

### DESCRIPTORES/KEY WORDS

Adolescentes, jóvenes, salud, interacción, sexualidad, comunicación, educación.

Adolescent, young adult, health, interaction, sexuality, communication, education.

La salud adolescente y juvenil en México, como en muchos otros países del orbe, ha

sido objeto de especial preocupación y aún de programas de acción gubernamental durante los últimos tres lustros, a pesar de que los jóvenes como fenómeno sociocultural irrumpieron desde hace poco más de cuarenta años. Pese a los esfuerzos realizados desde distintos ángulos, aún queda mucho por hacer, particularmente en lo que respecta a la instauración de comportamientos saludables y preventivos en un grupo que –lamentablemente por definición– se asume invulnerable y por ende fuertemente asiduo a caminar por las veredas de las conductas de riesgo o, pero aún, por

❖ Luis Alfonso Guadarrama Rico es profesor de la Universidad Autónoma del Estado de México y coordinador de la Red Iberoamericana de Investigación en Familia y Medios de Comunicación (lagr@uaemex.mx).

❖ Jannet Valero Vilchis es profesora de la Universidad Autónoma del Estado de México (jvv@uaemex.mx).

comportamientos claramente no saludables. Ante ello, en México se han puesto en marcha una serie de programas de acción que buscan brindar atención a los problemas socio-epidemiológicos que provocan fenómenos como las adicciones (tanto de sustancias prohibidas como de productos aceptados socialmente como el alcohol y el tabaco), las infecciones de transmisión sexual (ITS), el SIDA, los accidentes y las conductas violentas, los trastornos emocionales, de la alimentación, por déficit de atención (TDA), el suicidio y, aunque no se trata esencialmente de una enfermedad o padecimiento, el embarazo adolescente. Si bien no ha sido el primer esfuerzo a escala gubernamental, a partir del año 2000 la estrategia que ha seguido el gobierno mexicano ha estado cifrada sobre la base de poner en marcha lo que ha denominado «modelo holístico de servicios de atención para las y los adolescentes» (SSA, 2003). Dicha propuesta descansa sobre la idea

**Pese a los esfuerzos realizados desde distintos ángulos, aún queda mucho por hacer, particularmente en lo que respecta a la instauración de comportamientos saludables y preventivos en un grupo que –lamentablemente por definición– se asume invulnerable y por ende fuertemente asiduo a caminar por las veredas de las conductas de riesgo o, pero aún, por comportamientos claramente no saludables.**

de generar acciones en materia de salud, educación y servicios para mejorar el bienestar y la calidad de vida de la población adolescente.

Para hacer posible dicho cometido, el gobierno federal en México ha cifrado parte de sus esperanzas en la capacidad para estrechar lazos de cooperación y de coordinación con los ámbitos estatales y municipales, a fin de que a través de instancias como los Institutos o Secretarías de Salud de las 32 entidades y de los 2.445 ayuntamientos que conforman el territorio nacional, se logre concretar esa protección y bienestar de la población adolescente.

Sobre esta base, en el año 2002 se lanzó por tercera ocasión consecutiva un concurso<sup>1</sup> en el que el gobierno mexicano –a través de su instancia más emblemática, la Secretaría de Salud– aportaría desde 30.000 hasta 100.000 dólares americanos para aquellos proyectos que resultaran ganadores en dicho certamen, siempre que las acciones comprometidas en el pro-

yecto contribuyeran a promover la salud en algún grupo vulnerable, pero con referencia territorial a un municipio. Para cada proyecto ganador, el municipio de referencia, a través de su respectivo ayuntamiento, debería comprometerse a aportar una cantidad igual a la que hubiese obtenido en el certamen y, desde luego, con la ampliación de las metas cifradas. Esta amplia convocatoria se desarrolló en casi todo el país a través de la participación de las 32 entidades federativas. Para ello, cada gobierno estatal se hizo cargo de la respectiva difusión e instrumentación de la convocatoria. El caso que nos ocupa corresponde al gobierno del Estado de México y la experiencia que compartimos se refiere al municipio de Toluca, demarcación geopolítica que constituye la capital de dicha entidad.

La convocatoria fue emitida por el Instituto de Salud del Estado de México (ISEM) y, con apego a los términos de referencia, el ISEM sólo invitaba a los 125 ayuntamientos del Estado de México. Pero desde la coordinación institucional de la Red Iberoamericana de Investigación en Familia y Medios de Comunicación (FAMECOM), ubicada en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y con sede en el municipio de Toluca (Estado de México)<sup>2</sup>, logramos convencer a las autoridades municipales para diseñar juntos un proyec-

to para promover los comportamientos saludables entre la población adolescente. Creemos que en el proceso de diálogo para concretar la suma de esfuerzos, nos ayudó el hecho de que disponíamos de datos recientes en materia de los comportamientos que manifestaban los y las adolescentes, aunque con mayor énfasis en temas de sexualidad, algunas conductas de riesgo, adicciones y consumo de contenidos mediáticos (Guadarrama y otros, 2002). Dicho estudio se desprendió de un esfuerzo más amplio que se había logrado orquestar a escala latinoamericana, gracias al trabajo impulsado por la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y a la estrecha colaboración con la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS)<sup>3</sup>.

El hecho de contar con información, tanto cualitativa como cuantitativa, de la propia voz de los adolescentes radicados en el municipio de Toluca, México y el interés mostrado por las autoridades del Ayunta-

miento, nos dio la pauta para diseñar la propuesta del programa de acción, sobre la base de la participación activa de los propios adolescentes así como de un conjunto de actores sociales que desde nuestra perspectiva tratan de contribuir también al cuidado de la salud pero que no siempre tienen a la vista los posibles caminos y estrategias para llevarlo a cabo. En este caso, creemos que en las instituciones educativas, en las familias, así como otras de las instituciones de salud, existen grupos de personas que pueden orientar parte de sus afanes y preocupaciones a esta importante tarea, pero que requieren tanto de información más especializada como de un proceso de aprendizaje que les permita adquirir las habilidades comunicativas para construir argumentos que favorezcan estilos de vida saludables.

Hacia finales del mismo año 2002, la Secretaría de Salud del Estado de México, daba a conocer los dictámenes del concurso que denominó Red de Municipios Mexiquenses por la Salud, otorgando el primer lugar a nuestro proyecto denominado «Sexualidad adolescente y vida saludable». A continuación, a grosso modo, damos a conocer las principales características del programa de acción y adelantamos algunas reflexiones en torno a los alcances y desafíos que hemos tenido a lo largo de esta experiencia.

### 1. Las bases del programa de acción

Con base en el estudio al que hemos hecho referencia párrafos arriba —y que sirvió de soporte para desarrollar el programa de acción— llegamos a las conclusiones que enseguida se anotan y sobre dichos elementos tratamos de integrar la concepción del programa de acción.

1) Las jóvenes, si bien constituyen uno de los grupos sociales más saludables en el país, la entidad y la localidad elegida, representan un segmento de población con alta vulnerabilidad para conductas de riesgo y para problemas de salud asociados a su incursión en el mundo de la sexualidad.

2) La alta vinculación mediática que establecen cotidianamente los jóvenes urbanos con la televisión, la radio y la Internet (Guadarrama, Valero y otros, 2002; Guadarrama y otros, 2002) constituyen coordenadas interactivas y comunicativas que pueden ser potenciadas para impulsar el desarrollo de conductas saludables, pero a través del establecimiento de un proceso comunicativo y educacional que —siguiendo a John B. Tompson— debe estar sustentado en interacciones cara a cara, mediáticas y cuasi interacciones mediáticas (Thompson, 1998), a fin de promover la participación de los propios jóvenes y de reactivar la

red social a la que pertenecen, especialmente aquellos actores sociales que se desprenden de la familia, la escuela y del propio sector salud.

3) El mundo adulto —particularmente las madres y/o los padres de los jóvenes— suele mostrar resistencias o procesos de distanciamiento con sus vástagos, cuando el o los temas a tratar frente a sus hijos e hijas se refieren a temas acerca de la vida sexual, aunque muestran mejores actitudes cuando el tema alude a su estado de salud en general. En otras palabras, las madres y en mayor medida los padres prefieren simular o fingir que la vida sexual activa no se puede manifestar en sus hijos<sup>4</sup>, debido a la supuesta edificación de «valores» que les han inculcado durante los años precedentes.

4) Las madres y los padres confían en que los medios de comunicación, las tecnologías de la información y el acceso a la educación media y superior, ponen al alcance una gran cantidad de información que operará como escudo protector (resiliencia, como se alude en el campo de la salud pública), evitando —centralmente para las preocupaciones adultas— el embarazo adolescente o no deseado, las infecciones de transmisión sexual (ITS) y el SIDA.

5) En correspondencia, como se ilustra en los siguientes comentarios desprendidos de los grupos focales de bachillerato que aplicamos en el municipio de Toluca (adolescentes que tenían entre 15 y 17 años), ellas y ellos han aprendido que la mayoría de las madres y/o los padres no están dispuestos a escuchar (conocer) aquellos aspectos, temas o vivencias que impliquen la incursión tácita a los acercamientos o encuentros sexuales.

— Tania: «Pues en mi caso, más o menos (...) cuando estás menstruando y todas esas cosas pues sí, porque como mi mamá es mujer, se le hace muy normal... ya cuando son cosas de tener relaciones... a veces a ella le gana la pena o a mí, o sea, chocamos y pues no».

— Andrea: «Bueno, yo con mi mamá sí, sí lo pático pero con mi papá no porque es muy cerrado...» (GF, nivel alto, Toluca, México, 2002).

— Moderador: «¿Y qué no le pueden contar a su mamá?».

— Fredy: «Pues diría que... cuando tienes problemas de alcoholismo, de drogas o que ya tuviste tu primera relación sexual».

— Moderador: «¿Y a su papá, le pueden contar acerca de su vida sexual?».

— Fredy: «Tampoco».

— Fernando: «No más cuando la riegas... a lo mejor sí se lo tienes que contar... No, pues que ya salió embarazada» (GF, nivel medio, Toluca, México, 2002).

Desde luego, esto pone de relieve una serie de factores socioculturales difíciles de transformar en el corto plazo en tanto forma parte de nuestra cultura hacia la sexualidad, además de reflejar las pautas de comunicación familiar que gravitan entre padres, madres y e hijos. Sin embargo, creemos que se puede contribuir poco a poco a la edificación de una cultura comunicativa más abierta y saludable si se asume que el mundo adulto necesita aprender a interaccionar entre sí y con sus hijos e hijas, mediante la adquisición de conocimientos y competencias comunicativas capaces de enrumbar procesos dialógicos que contribuyan a la vida saludable y el desarrollo pleno de las nuevas generaciones.

6) Debemos agregar que como resultado de transformaciones del mundo en el llamado nuevo capitalismo, las generaciones de los padres que han fundado sus sistemas familiares, sobre todo a partir de los años 70, han tenido que contar con dos asalariados adultos, tanto a tiempo parcial como a tiempo completo (Guadarrama, 2004). Dicha condición la compartimos con muchos países como Estados Unidos, Japón y otros más de Europa (Sennet, 1998). Esta situación ha generado que la estructura, contenido y ritmicidad de las rutinas que describen los sistemas familiares urbanos<sup>5</sup>, dan clara cuenta de que los procesos interaccionales cara a cara son cada vez menos frecuentes en la vida cotidiana de las familias, provocando bajas posibilidades para excavar a suficiente profundidad tanto en los temas cotidianos como en aquellos más profundos como las emociones y la sexualidad en particular.

7) Esta serie de factores concomitantes hace que permanezca y se vea ensanchada la brecha silente que restringe los procesos interaccionales cara a cara y que, a su vez, limitan la conversación profunda, la búsqueda y exploración de conocimientos, así como el aprendizaje para impulsar comportamientos saludables y una cultura de autocuidado (Guadarrama, 2002).

8) La propensión a la lectura por parte de los jóvenes en México sigue a la baja, aunque ello constituye parte de una tendencia más generalizada y compartida con el resto de la población en México. Aún así, pensamos que la lectura sigue siendo la plataforma básica para estimular el conocimiento, la comprensión y la edificación de argumentos capaces de ensanchar las posibilidades de mejores interacciones hacia conductas y estilos saludables. Por esta razón, el programa de acción que se concibió tuvo como eje central la producción de materiales impresos y virtuales, aunque de corta extensión y atractivos tanto para los jóvenes mediáticos como para otros actores sociales. Sobre estas bases, estimamos que deberíamos intentar el uso de

una ciber-tecnología como el sitio web, con el propósito de integrar y desarrollar un sistema capaz de operar como plataforma de la interacción casi mediática, mediática y, fundamentalmente, cara a cara (Thompson, 1998), para promover comportamientos saludables en el mundo de los jóvenes, pero asumiendo que también se trata de ensayar alternativas interaccionales para reactivar la red social con la que conviven los jóvenes.

## 2. El modelo comunicativo sexualidad adolescente y vida saludable

Tenemos presente que una gran cantidad de problemas de salud, así como de conductas de riesgo que aquejan a la población tanto juvenil y al resto de los grupos no sólo guarda relación con sus pautas de interacción social y mediática, sino –de manera clara y evidente– con las condiciones de pobreza y pobreza extrema, así como con bajos niveles educativos (Auerbach, Kivimae y Lefkowitz, 2000). Sin embargo, lo que pretendemos en este programa de acción es tratar de colaborar al «fortalecimiento del apoyo social (...) para la (re)construcción de redes sociales que promuevan el desarrollo económico y social (...) [y que dichas redes sean] capaces de reducir o mitigar los efectos de la segregación económica y racial» (Ibídem, 2000).

Como se puede apreciar, con lo expuesto líneas arriba, concebimos un programa de acción cuyo eje central sería la generación de material especializado en materia de sexualidad adolescente y la búsqueda de alternativas prácticas para detonar procesos interaccionales cara a cara y mediáticos capaces de proporcionar elementos argumentativos para favorecer la comunicación saludable entre jóvenes y adolescentes; entre padres, madres e hijos; así como entre docentes y profesionales de la salud que se vinculan cotidianamente con los jóvenes.

En consecuencia, dichos materiales tendrían como lectores potenciales a los propios jóvenes y adolescentes, así como a los padres, las madres, los docentes y orientadores tanto de secundaria como de bachillerato y al personal de salud o profesionales que desde diversos programas gubernamentales, tanto de cobertura estatal como municipal, tuviesen contacto con el mundo de los jóvenes. Asimismo, el tipo de documentos que se generarían serían tanto en papel como a través de un sitio web especialmente diseñado para la cuasi-interacción mediática, a efecto de potenciar todo lo posible la cobertura.

Las características centrales que deberían tener los materiales que habríamos de escribir, reproducir y dis-

tribuir para impulsar estilos de vida saludable y comportamientos de autocuidado, serían las siguientes:

1) Ganar el mayor espacio posible en el discurso saludable. Si bien prevalecen conductas de riesgo y problemas de salud que deben ser abordados en términos de las implicaciones que tienen para la vida de los jóvenes en particular, consideramos que muchos materiales que se producen para abordar temas de salud, básicamente tratan el problema y dejan poco espacio para la enunciación de conductas saludables propiamente dichas y, sobre todo, para la argumentación acerca de las ventajas, por ejemplo, de beber agua simple; de hacer ejercicio al aire libre; de tener momentos de descanso y de recreación, etc. Nuestro punto de vista es que es asombroso cuánto sabemos de los problemas que generan determinadas enfermedades o conductas de riesgo y el poco campo que dominamos cuando nos piden que hablemos de conductas saludables y sus ventajas.

2) Hacer referencia expresa a las acciones e interacciones que promueven los comportamientos saludables. Cada uno de los materiales a producir tendrían que cerrar el micro-tema con una serie de recomendaciones en torno a las conductas que se deben procurar en forma cotidiana, así como algunas pistas para enfrentar proactivamente interacciones que, en el marco de la vida social de los y las jóvenes, operan como

elementos de presión grupal para correr riesgos como fumar cigarrillos o iniciar el consumo de alguna sustancia prohibida; aceptar beber excesivamente o sostener relaciones sexuales no protegidas ni deseadas. Dicho sea de paso, esta característica que tratamos de imprimirle a los materiales nos ha reeditado considerablemente en nuestro propio proceso de aprendizaje como grupo interdisciplinario que trabaja a favor de la salud adolescente y juvenil.

3) Promover interacciones mediáticas entre pares. Consideramos que debíamos buscar alternativas para encontrar a distintos interlocutores o generadores de estos discursos saludables, en tanto la comunicación entre pares puede, al menos hipotéticamente, dar mejores dividendos que tratar de emitir todos los enunciados y argumentos desde un solo grupo o dimensión social. Así, optamos por capacitar a un pequeño pero entusiasta grupo de jóvenes estudiantes de nuestras li-

cenciaturas en comunicación, enfermería y nutrición (entre los 21 y 23 años de edad), a fin de que también ellos y ellas se dieran a la tarea de escribir textos breves –pero manteniendo su propio estilo discursivo– para abordar temas de nuestra agenda comprometida en el programa de acción.

Respecto a otros interlocutores como los padres, las madres y los orientadores de secundaria y de bachillerato, teniendo clara cuenta de la multiplicidad de ocupaciones cotidianas que cada uno/a tiene, optamos por generar una estrategia basada en la recolección de dudas, inquietudes o exposición verbal de las problemáticas que usualmente enfrentan con sus hijos e hijas, a fin de producir el material de orientación respectivo.

4) Incluir como línea discursiva el buen sentido del humor. El abordaje del tema juvenil y/o adolescente, sobre todo cuando se trata de sexualidad, conductas de riesgo y de la morbilidad, ha estado cobijado por la

**Estimamos que este programa de acción ha de constituir un valioso punto de referencia para otras experiencias y para analizar los alcances que pueden tener un conjunto de estrategias comunicativas y educacionales que han tenido como eje fundamental la búsqueda de interacciones sociales capaces de contribuir a la edificación de comportamientos saludables entre la población adolescente y juvenil.**

trama de la problemática, el riesgo y de la preocupación. Hay poco o nulo espacio para el humor, para la risa o el relajamiento. Paradójicamente, si algo caracteriza a la mayoría de los jóvenes y de los adolescentes es que portan a flor de piel la broma, el chiste, el sentido del humor, sin que por ello no sean capaces de abordar un tema o asunto con plena seriedad o asomo de preocupación. Desde tal óptica, lo que decidimos es que el material a producir también debía tratar de contener, en la medida de lo posible, algunas líneas discursivas cuya textura diera cuenta de ese buen sentido del humor que caracteriza a los jóvenes y que debería ser recuperado cada vez más por el mundo adulto, sobre todo cuando se trata de hablar de salud.

5) Incluir la condición mediática de nuestros interlocutores. En atención a que los jóvenes así como el resto de los grupos sociales mantenemos una alta interacción mediática, decidimos que en un programa de

acción como el que habíamos planeado, debíamos tratar de aprovechar una buena parte del material que todos los días emiten medios electrónicos como la televisión, la radio e Internet, a fin de contar con una gran cantidad de puntos de referencia que rápidamente son del dominio común, y que –reutilizados desde una perspectiva de la salud y del autocuidado– pueden resultar de gran utilidad para ilustrar tanto comportamientos saludables como conductas de riesgo. Dicho uso exige –como lo ha señalado Joan Ferrés– que el material recabado sea utilizado «más para implicar que para explicar (...) por cuanto cumpliría una función de primordial importancia: motivar, ilustrar, ejemplificar, facilitar la comprensión» (2000: 220).

6) Potenciar el uso multimediático de los textos generados. Si bien nos daríamos a la tarea de generar material impreso y en línea a través de un sitio web especialmente diseñado para ello, estimamos de especial importancia usar todas las alternativas posibles para reproducir el mayor número de ejemplares posibles de cada folleto, cuadernillo, manual o artículo que se comprometería en el programa de acción. Para ello, consideramos la idea de explorar los distintos tratamientos que podría tener cada texto elaborado para promover comportamientos saludables entre jóvenes y adolescentes.

Así, a manera de boceto, trazamos diversas opciones, por ejemplo, determinado material podría ser la base para la generación de boletines impresos y electrónicos; otros documentos podrían ser el marco temático para desarrollar programas de radio dirigido a jóvenes o bien a padres y madres de familia, así como al personal de salud; algunos documentos, con pequeños matices en la redacción, podrían ser de utilidad para enviarlos a revistas de divulgación o secciones de salud que usualmente contienen algunos diarios locales. De esta forma, el trabajo realizado por todo el equipo interdisciplinario que se había integrado para dar cauce a nuestro programa de acción, contaría con distintos canales de difusión para su ulterior conocimiento y apropiación.

### 3. Primeros pasos

El programa de acción sobre sexualidad adolescente y vida saludable que operamos en el municipio de Toluca, México, ha empezado a recorrer sus primeros tramos. Todo el material producido hasta la fecha (apenas bordea una tercera parte de lo planeado) ha comenzado a entrar en el sistema de interacciones sociales de los propios jóvenes, padres, madres, orientadores, instructores, docentes y personal de salud, a través de conferencias, cursos y seminarios cortos que

se han puesto en marcha en diversos puntos de la geografía municipal. Ello ha sido posible porque hemos logrado integrar un grupo de trabajo que crece cada día más y que participa desde distintos flancos e instituciones educativas y de salud. Sin duda alguna, el hecho de habernos planteado la necesidad de mirar como potenciales aliadas a otras instituciones y actores sociales que tienen los mismos o similares objetivos a los planteados en el programa de acción, nos ha permitido no sólo ampliar la cobertura de nuestras tareas, sino acaso más aprender de los demás para orientar de mejor manera el propio programa.

Hasta el pasado mes de mayo del año 2004, habíamos logrado establecer contacto cara a cara con poco más de 2.500 adolescentes; con cerca de 670 madres y padres de familia, aunque mayoritariamente hemos contado más con las primeras que con los segundos y con poco más de 150 docentes y orientadores educativos de secundaria y bachillerato que prestan sus servicios en alguna escuela del municipio de Toluca. Por supuesto, nuestra óptica y esquema de trabajo interaccional con cada una de las personas con las que hemos logrado coincidir en la atmósfera de los cursos, charlas y/o seminarios, ha estado cifrada sobre la idea de que cada una opere de mejor manera como interlocutor/a en su propia red social, a efecto de promover los comportamientos saludables.

Una parte de la producción del material impreso así como de los programas radiofónicos que se han empezado a transmitir en estaciones locales, se pueden apreciar en el sitio web que ya está en línea en la siguiente dirección: [www.vidajoven.com.mx](http://www.vidajoven.com.mx). Desde luego, contamos con registros automatizados que nos permiten conocer cuál es el perfil de los internautas, al tiempo que ya estamos en posibilidades de recibir comentarios, recomendaciones y preguntas acerca de los temas de los que se ocupa el sitio.

Tenemos claro que en este tipo de programas de acción, cuyo objetivo central es contribuir, a través de estrategias comunicativas y educacionales, a los comportamientos saludables de la población adolescente, tiene como gran espada de Damocles los indicadores que genera el sector salud y las instancias del propio Ayuntamiento de Toluca, en materia de conductas de riesgo y problemas de morbilidad y mortalidad que se presentan en los y las adolescentes del municipio. Aún así, también sabemos que dada la complejidad de los procesos sociales, no es posible esperar que desde un solo ángulo –en nuestro caso, programa de acción– o vector se pueda resolver o disminuir una problemática que de suyo es multifactorial. A pesar de ello, estimamos que este programa de acción ha de constituir un

valioso punto de referencia para otras experiencias y para analizar los alcances que pueden tener un conjunto de estrategias comunicativas y educacionales que han tenido como eje fundamental la búsqueda de interacciones sociales capaces de contribuir a la edificación de comportamientos saludables entre la población adolescente y juvenil.

### Notas

<sup>1</sup> El concurso es de carácter anual y se ha denominado «Red de Municipios por la Salud». Para el caso del presente texto, hacemos referencia particular al certamen celebrado en el Estado de México durante el año 2002. Por corresponder a la entidad, se conoce como Red Mexiquense de Municipios por la Salud.

<sup>2</sup> Este municipio se encuentra enclavado en la región centro-sur de México, alberga a la ciudad capital del Estado de México. En ella se encuentran los tres poderes del gobierno local, por lo que tiene un peso simbólico de especial trascendencia para la vida socioeconómica de la entidad. Un dato más que puede servir para contribuir a su descripción socio-espacial es que en automóvil el municipio de Toluca está a 50 minutos de la ciudad de México.

<sup>3</sup> La investigación a la que se hace referencia se denominó Medios y Salud Pública: la voz de los Adolescentes. Fue promovida originalmente por la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS). Gracias a los esfuerzos de estas instituciones internacionales y a la suma de muchas otras voluntades, fue posible su realización en un total de 13 países de América Latina. Para una consulta más detallada acerca de los hallazgos que reporta el estudio, ingresar a la siguiente página web [www.paho.org/Spanish/AD/FCH/CA/VozAdolescentes.pdf](http://www.paho.org/Spanish/AD/FCH/CA/VozAdolescentes.pdf).

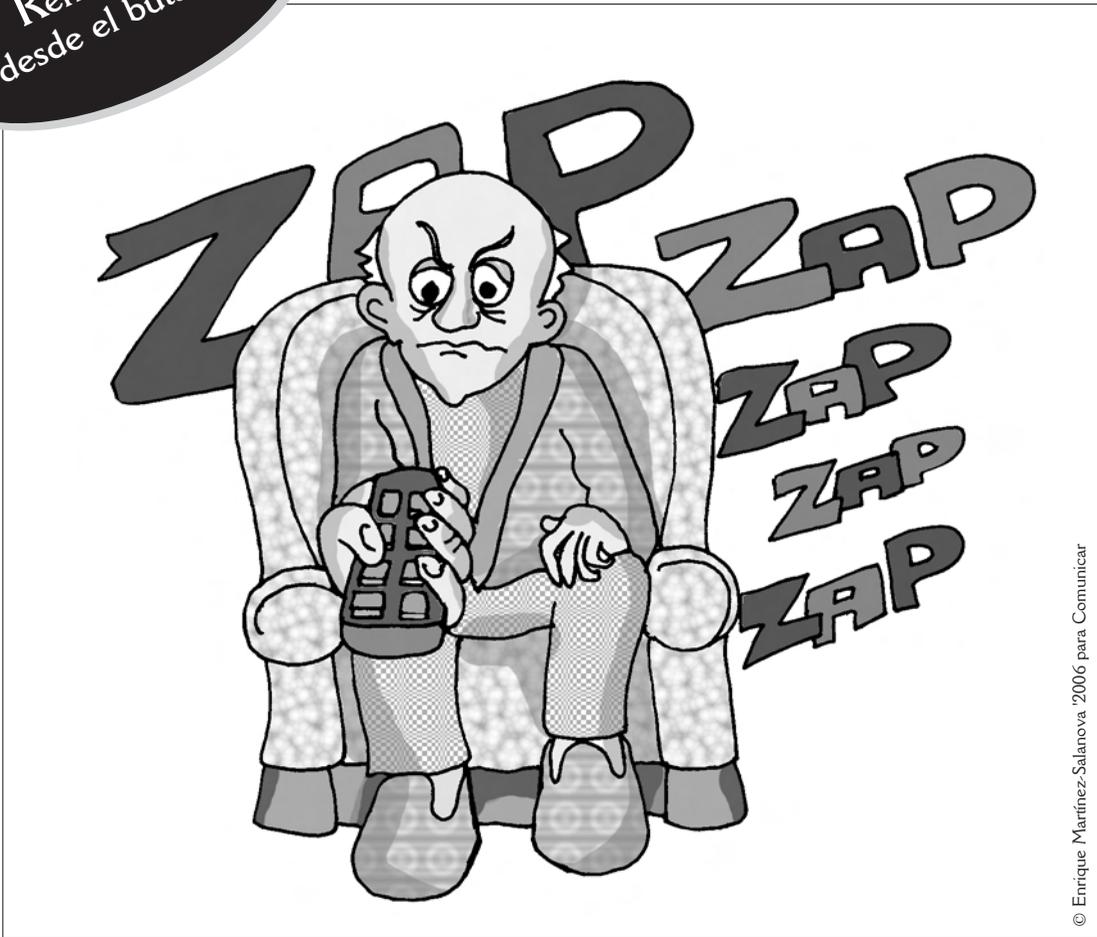
<sup>4</sup> Este fenómeno ha sido estudiado en las relaciones sociales de la familia —específicamente denominado como ambiente de la comunicación familiar— y ha sido identificado por Fitzpatrick y Ritchie (1994) como «evasión», constituye una de las tres dimensiones en los esquemas de comunicación familiar. Ambos autores son citados por John Caughlin (2003).

<sup>5</sup> El propio Richard Sennet nos recuerda que «en las economías desarrolladas en 1990, casi el 50% de la fuerza de trabajo profesional y técnica estaba formada por mujeres, la mayoría empleadas full-time. La necesidad, así como el deseo personal, ha impulsado el trabajo femenino (...). No obstante, estas mujeres trabajadoras necesitaban un horario de trabajo más flexible; al margen de la clase social, muchas de ellas trabajaban a tiempo parcial y siguen siendo madres a tiempo completo (Sennet, 1998: 59).

### Referencias

- AUERBACH, J.; KIVIMAE, B. y LEFKOWITZ, B. (2000): *Improving health: it doesn't take a revolution*. Washington, Academy for Health Services Research and Health Policy.
- CAUGHLIN, J. (2003): «Family communication standards ¿What counts as excellent family communication and how area such standards associated with family satisfaction?», en *Human Communications Research*, 29, 1, January. USA, International Communication Association, University Press.
- FERRÉS, J. (2000): *Educación en una cultura del espectáculo*. México, Paidós.
- GUADARRAMA, L. y OTROS (2002): *Medios y salud pública: la voz de los adolescentes. Estudio en Toluca, Estado de México*. México, Red FAMECOM.
- GUADARRAMA, L. (2002): «Comunicación, Salud y Familia. Retos de nuestra cultura», en *Seminario sobre Cultura Organizacional y el Desarrollo Institucional en el Sistema de Salud*. México, Gobierno del Estado.
- GUADARRAMA, L.; VALERO, J. y OTROS (2002): «Familia, jóvenes y promoción de la Salud», en *V Encuentro Cuba-México en Psicología y Psiquiatría Clínicas*. Congreso Internacional de Psicología y Psiquiatría Clínicas. La Habana, Cuba.
- SECRETARÍA DE SALUD (2003): *Proyectos interinstitucionales de intervención para las y los adolescentes*. México, Centro Nacional para la Salud de la Infancia y Adolescencia.
- SENNET, R. (1998): *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Madrid, Anagrama.
- THOMPSON, J. (1998): *Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona, Paidós.

Reflexiones desde el butacón



- Rafael Muriel y Javier Blanco  
Sevilla

# Comunicación y convivencia en la salud de los jóvenes

Communication, health and adolescents

Este texto, sobre el sentido de la comunicación como estrategia en los programas de salud pública, orientada hacia la convivencia con y entre los jóvenes, surge del desarrollo de programas ya consolidados en la realidad de Andalucía, con una trayectoria suficiente para sustentar una reflexión sobre la dimensión que tiene la comunicación, en términos unas veces de información y otras de formación, para potenciar la convivencia saludable de los jóvenes en una sociedad de poder adulto.

This paper deals with the use of communication as a strategy in public health programmes aimed at adolescents. It is based on widely developed programmes in Andalucía, which allows a reflection on the power communication has, either in terms of information or formation, to reinforce the healthy coexistence of a diversity of young people in a society of adult power.

#### DESCRIPTORES/KEY WORDS

Jóvenes, programas de salud, comunicación.  
Adolescents, health programmes, communication.

La comunicación en la convivencia con y entre los jóvenes, adquiere una especial importancia cuando se trata

de desarrollar planes y programas que pretenden abordar situaciones y problemas que tienen que ver con la salud. Desde esta perspectiva, y para facilitar su descripción, hemos dividido esta reflexión por un lado, en un plano más ético y por otro, en un debate más estratégico y operativo, que nos conduce a la obtención de criterios básicos para el desarrollo de este tipo de programas.

❖ Rafael Muriel Fernández y Javier Blanco son asesores de la Dirección General de Salud Pública y Participación de la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía (rafael.muriel@juntadeandalucia.es).

#### 1. La comunicación como perspectiva ético-política en los programas de salud

La base más aceptada desde una posición ética previa de la comunicación como instrumento de salud

pública, y por lo tanto, para la convivencia, es la de ser un facilitador para la toma de decisiones en la libertad. Se trata, por tanto, de un instrumento imprescindible para el ejercicio democrático, a la hora de elegir una determinada práctica. Se trata, pues, de hacer accesible la mayor información posible para que libre y democráticamente se escoja una conducta. Este principio adquiere especial importancia cuando de jóvenes se trata, ya que son especialmente sensibles para detectar el mundo de las imposiciones y la sutileza del paternalismo y la sobreprotección. No se trata pues de moralizar, sino de ofrecer alternativas y mostrar las consecuencias para favorecer la elección más favorable a la salud.

Por otra parte, la concepción que muestran los adultos de los jóvenes no suele coincidir con la perspectiva que los distintos jóvenes tienen de sí mismos. Una sociedad con el poder casi absolutista en los adultos deja sólo resquicios a la participación de los jóvenes y a su incorporación social progresiva. Además, en un acto no exento de cinismo, se lamenta reiteradamente del escaso interés que muestran los jóvenes en la participación. Este segundo elemento ético nos conduce a una posición autocrítica del ofrecimiento real que hacemos colectivamente a otras edades, como a niños y a los mayores, a los que también se les puede unir la condición de género. De forma que niños, mayores, jóvenes y mujeres suelen ser molestos cuando definen sus preferencias en la «sociedad adulta».

El cuarto principio se refiere al poder normativo basado en la coacción, necesario para el desarrollo de la convivencia. Existen, pues, elementos no negociados, no sólo con base legislativa sino de base moral, como el padre, el profesorado, o cualquier otro perfil de autoridad.

Un aspecto más que configura la posición ético-política de partida de los planes de salud que se centran en los jóvenes, es el establecimiento de prioridades y, por lo tanto, de adjudicación de recursos. Los análisis epidemiológicos habituales, basados en el impacto de la morbimortalidad, no bastan para sacar a la luz de la problemática de salud, los temas derivados de la relación, bien con el entorno, bien con sus iguales, como son las relaciones afectivo-sexuales, la violencia, la alimentación, el ejercicio, los accidentes, las conductas disociales, etc. Se precisa, pues, de la información complementaria a niveles conductuales y más individuales como la psicología de las repercusiones educativas y formativas, como la pedagogía, y, sobre todo, desde la perspectiva de la salud pública, de los colectivos y subgrupos, etc., que precisan de un análisis social. En este sentido, la obsesión de presentar la

tecnología como panacea de solución de los problemas viene dejando a un lado los problemas relacionales, más emergentes e inquietantes desde un punto de vista social. Puede hablarse entonces de una cortina de humo respecto a los problemas reales de salud de los distintos jóvenes y grupos de jóvenes en la etapa actual. Esta última reflexión conduce a una esencial desde el punto de vista político, y es que la juventud como grupo más o menos homogéneo, no existe. Existen distintos grupos de jóvenes respecto a la forma de vivir y con diferentes proyectos vitales, en ocasiones muy diferentes, en este grupo de edad. La desigualdad por razones sociales, de género, de nivel educativo, de conocimiento, y en definitiva, de proyectos vitales, impide hablar de la juventud como un todo y con un mismo proyecto de futuro es poco menos que inadmisible. La comunicación, entonces, no sólo tendrá que ser muy diversa sino que será reinterpretada y entendida de muy diversos niveles en su comprensión y significado. No podemos hablar de que comunicamos para los jóvenes sino ¿para qué tipo de jóvenes comunicamos?

La diversidad también afecta a los soportes por los que fluye la comunicación. La última tendencia a globalizar y homogeneizar es patente y especialmente sutil para los jóvenes. El derecho y el espacio de la subjetividad del pensamiento individual y colectivo se enfrentan a la homogeneización indiscriminada, que es un aspecto negativo a tener en cuenta y desenmascarar. De esta forma, los elementos de discriminación que conducen a la contestación y al derecho de subjetividad, especialmente en los jóvenes, ha de cuidarse en la comunicación que planteamos y que pueda ser útil en la toma de decisiones favorables a la salud. Conjugar la gestión de los riesgos que se da con la máxima amplitud en estas edades, con la salud, es un eje importante en este sentido, compatibilizar diversión y no poner necesariamente en peligro la vida, han de ser principios en los programas de reducción de daños.

## 2. La comunicación en las políticas y estrategias más comunes en los programas de salud con jóvenes

Analizaremos ahora, en la medida que nos permite la extensión de un artículo, cómo la comunicación se enlaza con las estrategias más usadas y ya validadas, que se están llevando a cabo con los programas de salud de los jóvenes:

1) Compatibilidad diversión y salud. Con frecuencia se estima que las conductas/consejos saludables están contrapuestos al disfrute y la satisfacción, y conducen, frecuentemente, a las prohibiciones y limitaciones. En contadas ocasiones pueden relacionarse con

un enfoque positivo. Esta apreciación, es aún más fuerte en el sector de los jóvenes. Sin embargo, compatibilizar la diversión con una mejor respuesta a los riesgos, no sólo es posible, sino que además puede ser de interés y, sobre todo, eficaz. Este es un aspecto esencial que debe de tenerse en cuenta en la comunicación de las respuestas más adecuada a los problemas de salud.

2) Participación desde la influencia de los iguales. Trabajar para los jóvenes es bien distinto que trabajar con los jóvenes. Cuando realmente se trabaja con ellos, las actividades son muy distintas y la eficacia se incrementa, dada la evidencia de la influencia de sus iguales. Para comunicar y transmitir se ha de tener en cuenta esta premisa, no sólo para aminorar los aspectos negativos que puedan aparecer en el grupo, sino para difundir las conductas más favorables para la salud.

3) Trabajo intersectorial. Casi todos los sectores coinciden en elaborar propuestas conjuntas para incrementar el nivel de eficacia. Salud ha de aliarse con Educación; éste con Asuntos Sociales en las zonas más desfavorecidas; con el Instituto de la Mujer, para cuestiones de género; con los Comisionados para las Drogodependencias, para afrontar las adicciones y así, sucesivamente. En lugar, de trasladar la responsabilidad al otro sector, se trata de trabajar intersectorialmente.

4) Trabajar habilidades y oportunidades, además de conocimientos. «Del dicho al hecho hay un trecho», y este trecho, en los sectores de jóvenes, ha de recorrerse aportando habilidades para su uso oportuno. No basta con conocer los anticonceptivos, recitarlos y clasificarlos: es necesario transmitir la práctica adecuada en el momento oportuno. Hay que comunicar en términos concretos, precisando los espacios, los tiempos y los instrumentos.

5) Superar la perspectiva asistencial, para plantear la prevención y la promoción. Parece ser que con los sectores juveniles, es especialmente importante, trabajar para «evitar que el hecho ocurra» y, sobre todo, trabajar con aquellos que están midiendo los riesgos: en otros términos, jugando con fuego. Es entonces cuando se puede ser más eficaz. Sin embargo, pocos son los programas que se preocupan por la prevención secundaria y la promoción de la salud. Es preciso, por tanto, incorporar estas actividades y no esperar a un problema ya consolidado. Es también aquí, en donde la comunicación, cercana a la convivencia cercana a los problemas, se convierte en una herramienta imprescindible y eficazísima.

6) Cuestión de género y comunicación. El avance en la lucha por la igualdad de género, es una oportu-

nidad para proyectar un escenario favorable para la salud de los géneros, en un marco de diversidad, de trato igualitario y de corresponsabilidad en la confluencia de intereses. Expuesto así, se minimizan los riesgos para la salud y, además, se aprovechan las condiciones favorables para el disfrute de la salud.

7) La proximidad entre «lo quiero» y «lo hago». El trabajo con los sectores de jóvenes, exige que se reduzca al máximo la distancia entre la planificación y la acción. Los discursos redondos, coherentes, suelen ser poco operativos y, a veces, están más sujetos a modelos teóricos que a propuestas útiles. Hay interés por lo próximo, por los aspectos de cada día que también son relevantes... Hay que conectar con lo cercano y «con lo que me sirve para hoy, y no, sólo para el mañana».

8) La discontinuidad de sus espacios vitales. En efecto, los sectores de jóvenes o están con sus familias, o con sus iguales o en el ámbito educativo/laboral. Imaginemos cualquier mensaje; no sólo puede ser distinto, sino, en ocasiones, contradictorios: «esto me dice mi profesor; esto, mi padre y esto otro, mi amigo/a sobre la sexualidad o la violencia», por ejemplo. La permeabilidad entre estos ambientes es baja y es difícil contrastar o pretender homogeneizar los mensajes. Aquí, la comunicación debe incidir sobre el carácter de análisis crítico, sumamente necesario, si además consideramos la fuerza de los media en los individuos, y por tanto en los sectores juveniles.

9) Los espacios clave para la difusión de la comunicación. Aunque la importancia de los media afecta a todos los grupos sociales y de edad, se seleccionan determinadas franjas con lo que establecen mayores o menores sintonías. Conocido es que los sectores juveniles sintonizan especialmente con el deporte, la música o la vestimenta. Hay también otros eventos no mediáticos como el cine, la movida, los eventos deportivos y los conciertos musicales especialmente frecuentados por los grupos juveniles. Ambos espacios han de tenerse en cuenta, a la hora de transmitir mensajes. En este mismo sentido, habrá que prestar una atención especial a cauces de comunicación, como son los teléfonos móviles, Internet, juegos de ordenador y otros soportes informatizados.

10) Priorizar el nivel local de atención. Si la ansiedad por el hoy es importante, la proximidad y la cercanía a la hora de establecer asesorías, es definitiva. Es preciso situar los niveles de asesoramiento cercano a los ámbitos y espacios que frecuentan. Los institutos de enseñanza secundaria en el espacio educativo, los programas de prevención de riesgos y empresas saludables en el espacio laboral y los centros juveniles de asociaciones o de información, son espacios que se

identifican como apropiados para articular programas capaces de transmitir información, para los riesgos de salud que tienen que afrontar.

11) La diversidad de los grupos de jóvenes. No nos cansaremos de recordar que existen muchos tipos de jóvenes. No sólo por su procedencia y trayectoria social, ni por su capital educativo o por la diferente integración que, simultánea o históricamente, efectúan con los distintos grupos de iguales. En este sentido, existen segmentos que acumulan más riesgos para la salud que otros, por lo que también es posible crear colectivos de atención preferente. O, en otros términos, atención a poblaciones de jóvenes más desfavorecidos, sin descartar que determinados problemas y su gestión afecta a poblaciones más privilegiadas.

12) Comunicación social del problema y seguimiento. La clave de la acción en promoción de la salud se preocupa también de capacitar al ciudadano/a, individual o colectivamente, para tomar decisiones sobre los factores que intervienen en su salud. En este sentido, comunicar la evolución de los problemas es esencial para que la gente se implique y tome medidas. El ejemplo del SIDA es la última demostración de la eficacia de este tipo de acción; la patente reducción de su incidencia tiene mucho que ver con la información y con sus fuentes: deportistas, actores, gente cercana, educadores, además de la reconocida acción de los sanitarios. Por lo tanto, comunicar la evolución de un problema es esencial para provocar y motivar a las prácticas más favorables para la salud.

### 3. En consecuencia y para la comunicación en jóvenes

En resumen, un planteamiento ético de comunicación con los diversos sectores juveniles que tenga en cuenta sus múltiples aristas, cuyo fin sea disfrutar de una positiva e interesante convivencia deberá considerar:

- La conveniencia de desarrollar una comunicación en un ámbito democrático y orientada a llegar y dar una mejor información, para la libre toma de decisiones, favorables a la vida, la convivencia y la salud.
- La considerable distancia entre las percepciones entre niños/as, jóvenes y mayores, y las que cada uno tiene bien distintas sobre los otros.
- El incontestable poder de los adultos, que articulan discursos de participación, aunque sólo dejen resquicios, especialmente a los que no son adultos.
- La incuestionable normativa, no negociable para

unos, y en no pocas ocasiones contestadas por los otros, pero que en definitiva marca las reglas del juego.

- La necesidad de documentar y explicar mejor lo que está ocurriendo, dónde y con quién, superando la vinculación estricta en salud que se tiene con el método epidemiológico clásico, ampliando y completando condiciones más sociológicas con los grupos y psicológicas con las conductas individuales.

- La supervivencia de la diversidad y, por lo tanto, de la subjetividad, en tensión con procesos de homogeneización y globalización, que han irrumpido con espectacular incidencia, en general, en todos los individuos, y en especial, receptividad, en los distintos grupos de jóvenes, que no optan por la confrontación abierta.

- La medida y el control del riesgo, presentes especialmente en esta etapa de la vida, que ha de compatibilizarse con la diversión, sin necesidad de poner en peligro constantemente la vida y la salud.

En un espacio más operativo de políticas y estrategias de salud, el tronco común estaría formado por los criterios que acabamos de señalar. Las ramas, configurarían las estrategias comentadas.

En una última síntesis, consecutiva al análisis que hemos planteado sobre los sectores juveniles en el marco de la salud, ésta ha de sostenerse y orientarse, al menos, sobre el respeto en la evidencia de su diversidad; en la necesidad de ensanchar realmente sus cauces de participación y en la posibilidad de crecer y desarrollarse con el manejo de riesgos y problemas. Todo ello pasa por ser sujetos como jóvenes ahora y que, como tales, constituyen una parte considerable de la población. Buscan su espacio y un impacto en el modelo social y que están dispuestos a casi todo si se restringe ese derecho. Y, a su vez, ha de ser una necesidad para los que determinan las características de los espacios y tiempos de la convivencia.

### Referencias

- JUNTA DE ANDALUCÍA (2004): *III Plan Andaluz de Salud*. Sevilla, Consejería de Salud.
- MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO (Ed.) (2002): *Ganar salud con la juventud*. Madrid, Dirección General de Salud Pública y Consumo.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2003): *La salud pública, instrumento para la convivencia*. Sevilla, Consejería de Salud.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2003): *Guía «Forma Joven»*. Sevilla, Consejería de Salud.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2001): *Programa «ESO: sin humo»*. Sevilla, Consejería de Salud.

- José María Coronado y José María López  
Málaga

# Comunicación y salud pública desde los adolescentes

Communication and public health from adolescents' point of view

Este artículo presenta un estudio sobre los jóvenes, su uso de los medios de comunicación y la relación que jóvenes y medios guardan con la salud. Entre otras aportaciones destacamos, en especial, el que aquí pueda oírse la voz de los jóvenes que, mediante el empleo de la triangulación metodológica, ofrecen una rica información sobre cómo se relacionan con los medios e interpretan sus mensajes.

This paper presents a study about the young, the use they do of mass media and the relationship they keep with health. Among other contributions, it is to be highlighted that the voice of young people can be heard in this article which, with the use of methodological triangulation, offers a rich information about how adolescents contact the media and interpret its messages.

#### DESCRIPTORES/KEY WORDS

Comunicación, salud pública, adolescentes, conductas de riesgos, prácticas culturales.  
Communication, public health, adolescents, risk behaviour, cultural practices.

Este artículo es producto de la aplicación del protocolo de investigación que fue consensuado inicialmente en Ibarra (Ecuador, junio 2001). Se corresponde con la primera fase del proyecto de investigación multipaís que se realizó a instancias de la Organización Panamericana de la Salud (OPS/OMS) y con los auspicios de ONUSIDA y FELAFACS, denominado «La voz de los adolescentes: medios y salud pública». El objetivo general es caracterizar el rol de los medios de comunicación en la cotidianidad de los adolescentes, particularmente en el ámbito de la salud, estableciéndose como objetivos específicos: a) Identificar el nivel de acceso que tienen los adolescentes a

❖ José María Coronado y José María López son profesores de la Escuela Universitaria de Enfermería de la Diputación Provincial de Málaga (España) ([josemaco@dipmalaga.es](mailto:josemaco@dipmalaga.es)).

los distintos medios de comunicación; b) Caracterizar la forma en que los adolescentes usan los medios de comunicación; c) Identificar el tipo de información relacionada con temas vitales de salud pública que están recibiendo los adolescentes; d) Identificar algunos comportamientos esenciales de los adolescentes relacionados con la salud; e) Conocer qué tipo de agenda (contenidos) perciben los adolescentes de los medios de comunicación y qué agenda prefieren; f) Conocer cómo la información incide en sus actitudes y comportamientos frente a ciertos temas de salud; g) Utilizar los resultados del estudio para incidir en políticas públicas, en el diseño de programas de comunicación y salud dirigidos a adolescentes y en el desarrollo de nuevas líneas de trabajo.

### 1. La triangulación metodológica como abordaje del estudio

El estudio consta de tres fases: seguimiento (paseo) de medios, grupos focales y encuesta, que fueron

**El móvil se ha instaurado entre los adolescentes como una prolongación de su canal de comunicación más directo con los pares, independientemente de la edad, género o clase económica. Su uso es, fundamentalmente, para mandar o recibir mensajes, lo que ha llevado incluso a la creación de un lenguaje especial para este tipo de comunicación con una sintaxis al margen de las reglas gramaticales.**

desarrollados como sigue: a) Seguimiento de medios: con el fin de conocer la información (agenda) sobre salud que en ellos aparecen se llevó a cabo un seguimiento de los medios. En la semana siguiente se realizaron los grupos focales al objeto de detectar, a través de las manifestaciones de los adolescentes, la influencia o el impacto que éstos ejercieron sobre ellos. Los medios seguidos fueron: prensa escrita, Internet (noticias), televisión y radio. b) Grupos focales: Las características de los 12 grupos focales (de 6 a 8 componentes cada uno) que se realizaron en nuestro medio fueron las siguientes: de 12 a 15 años y de 16 a 19 años; nivel económico: alto, medio y bajo y género: masculino y femenino. Una vez realizados los grupos, moderador, relator y ayudante, con todo el material audio-visual y las anotaciones, transcribían en papel literalmente lo acontecido y hablado en el grupo focal.

Para categorizar las transcripciones y ordenar las variables por categorías para analizar los objetivos se utilizó el paquete «Ethnograph» para análisis cualitativo, quedando toda la información preparada para su análisis y discusión. Las variables analizadas fueron: acceso a medios, usos sociales de los medios, información sobre salud en medios recibida por los adolescentes, percepciones sobre la información relacionada con temas de salud y usos de la información relacionada con la salud. c) Encuesta: La muestra para la encuesta se obtuvo de entre los voluntarios que no participaron en los grupos focales, manteniendo las mismas características que éstos en cuanto a edad, género y clase económica. El objeto de dicha encuesta era comprobar la validez de los datos obtenidos en los grupos focales. El total de encuestas realizadas fue de 207, de las que se evaluaron 96 escogidas del total, correspondiendo a 8 por cada grupo focal y manteniendo las características propias de cada uno de ellos. La encuesta hace un recorrido por cada una de las cinco variables que se proponen en el proyecto. El tratamiento matemático de la encuesta se realizó con el paquete estadístico SSPS.

### 2. La opinión de nuestros adolescentes

#### 2.1. Acceso a los medios y usos de los adolescentes

En referencia al acceso y uso de los medios de comunicación, los adolescentes de nuestro entorno tienen una fácil accesibilidad a todos los medios de comunicación tanto de

forma pública como privada. La televisión es el medio que está presente en todos los hogares y el más usado por los adolescentes de entre todos los medios de comunicación. Su utilización cada vez se va haciendo de forma más individualizada debido a la llamada cultura de la habitación (Brown, 1994), en la que la habitación del adolescente se perfila como el espacio de expresión de sus valores teniendo cabida en ella las herramientas necesarias para el trayecto hacia el mundo adulto, estableciendo por tanto en la habitación un espacio de expresión de su individualidad.

El lugar donde acceden y usan los medios los adolescentes es el hogar familiar, colectivamente e individualmente, tal y como se pone de manifiesto tanto en los grupos focales como en la encuesta. Cuando la televisión es vista de manera comunitaria, es decir, con la familia, surge la dictadura del mando que no es más

que el conflicto de intereses entre los adolescentes y los demás miembros de la familia. Más de la mitad de los adolescentes encuestados expresan que casi siempre o siempre deciden lo que quieren ver u oír en casa. De éstos aproximadamente un 30%, además usan los medios en casa a solas en su habitación. Como expresan los adolescentes, en ocasiones, la televisión con su funcionamiento omnipresente contribuye a la incomunicación entre los miembros de la familia presentándose como un agente que permite la evasión de los conflictos cotidianos.

El tiempo que le dedican a la televisión los adolescentes de nuestro medio se aproxima, durante la semana y períodos de fines de semana y vacaciones, a dos horas y 21 minutos entre semana, y sube a dos horas y 40 minutos durante el fin de semana. Los programas que son de interés en los adolescentes están bipolarizados en función del género. Los chicos tienen entre sus preferencias los «talkshows» (ejemplo: «Crónicas Marcianas», «El diario de Patricia»), series de dibujos animados («Los Simpsons»), películas de suspense con acción y deportes, fundamentalmente de fútbol, mientras que las chicas se decantan por los «talkshows» que combinan la realidad y la ficción, sobre todo con protagonistas jóvenes en los que aparecen conflictos e intrigas entre ellos («Operación Triunfo», «Gran Hermano»), series, telenovelas, películas de terror, románticas, y vídeo clips y programas musicales en consonancia con lo que apuntaba Roe (1998). Es de destacar en los chicos la tendencia en función de la edad, a preferir a mayor edad menos series y más películas y deportes. Sin embargo, las chicas mantienen sus gustos en ambos tramos etéreos. El acceso a la radio está también generalizado entre los adolescentes, hecho que coincide con el estudio de penetración del Estudio General de Medios (EGM) de 2002 que cifra en torno al 40% el índice de penetración de los programas musicales de radio. Es por tanto la música bien a través de la radio, los cds, los walkman y los equipos de alta fidelidad presentes en la habitación de cualquier adolescente la que se constituye como el elemento distintivo para estas edades tanto en su uso individual como con los pares. Los chicos, además, también utilizan la radio para las retransmisiones deportivas, sobre todo el fútbol. Curiosamente a pesar de no haberse detectado información sobre sexualidad en el seguimiento que se realizó de la radio, los adolescentes en los grupos focales hicieron referencia a determinada información sexual que obtenían de algunos programas musicales. Información que trataba fundamentalmente de la prevención de comportamientos de riesgo en relación a SIDA, em-

barazo no deseado y enfermedades de transmisión sexual (ETS). A diferencia de la televisión, cuantificar el tiempo que le dedican a escuchar la música a través de cualquier soporte, se hace muy difícil, precisamente por la movilidad que es inherente a algunos soportes (radio, walkman). Además, la música también se manifiesta como el elemento que más simultanean con el resto de sus actividades, incluido el uso de los medios. Ya «La France» (1995) caracterizó a la generación de los noventa como la de Internet, y Castells, (2000) presentó esta sociedad como un mundo inmerso en la nueva cultura electrónica interactiva. Es en este ambiente en el que se desenvuelven nuestros adolescentes, donde las experiencias reales son sustituidas por otras virtuales. Tanto el estudio de Martín Serrano y Velarde (2001), en el que se aprecia un aumento claro del porcentaje de ordenadores en los hogares hasta un 43% en 1999, como el estudio de EGM (2002) que, en este tramo de edad, presenta una penetración de Internet del 50% (es decir, uno de cada dos adolescentes utilizan la red en alguna ocasión) justifican la presencia de Internet como medio más utilizado en tercer lugar por nuestros adolescentes. El uso de Internet se realiza sobre todo a nivel individual. No obstante, hay que tener en cuenta el carácter social del mismo ya que el chateo es la modalidad más utilizada entre ellos, seguida del bajarse música o películas de la red para compartir con los pares, siendo las chicas, de todas las edades, prioritariamente las que realizan esta actividad en la Red. Las diferencias observadas en los grupos focales son que los adolescentes de 12 a 15 años varones también utilizan la red de redes para satisfacer su curiosidad personal en relación a sexo, las drogas, etc., y que en ocasiones los adolescentes de clase media y baja utilizan el cybercafé para su acceso a Internet, quizás por usar este ámbito para las relaciones sociales entre ellos y también por cuestiones de índole económica. Otro de los usos más frecuentes que dan al ordenador e Internet es para jugar con videojuegos de ordenador y bajarse videojuegos de la red, sobre todo los chicos. Como anticiparon Cassell y Jenkins (1998), los videojuegos plantean en realidad una nueva alternativa socializante a los juegos tradicionales, aportando, por tanto, nuevas formas de socialización. El móvil se ha instaurado entre los adolescentes como una prolongación de su canal de comunicación más directo con los pares, independientemente de la edad, género o clase económica. Su uso es, fundamentalmente, para mandar o recibir mensajes, lo que ha llevado incluso a la creación de un lenguaje especial para este tipo de comunicación con una sintaxis al margen de las reglas gramaticales. Esta deri-

vación del lenguaje también se ha extendido a Internet, concretamente en el chateo. En definitiva, el móvil ha pasado a ocupar un lugar tan preferente en sus vidas que serían incapaces de imaginársela sin él. Por otro lado, es el único medio junto con Internet que permite una comunicación directa, pero sin la presencia del receptor, lo que les facilita emitir mensajes sin inhibiciones. Los adolescentes reconocen que el rol de los medios de comunicación es relevante en su vida pero en aquellos aspectos que son de su interés. Este hecho es corroborado por Lieberman (2001) cuando establece que los medios pueden modificar y fomentar actitudes en los adolescentes, pero siempre que se ajusten a las características que ellos demandan en cuanto a realismo, coincidencia con su problemática y formatos que prefieren.

## 2.2 Cómo ven los adolescentes la salud en los medios de comunicación

Las fuentes que reconocen los adolescentes para informarse sobre salud son principalmente la televisión seguida de prensa y revistas en menor cantidad, Internet, radio y otros. No obstante, como se ha puesto de manifiesto en los grupos focales y ha verificado la encuesta la credibilidad que le dan a la televisión, sobre todo, es cuando menos dudosa. Los profesionales sanitarios, profesionales de organismos para la juventud que acuden a los centros escolares a instancias de los profesores, y los mismos profesores son considerados por los adolescentes como una fuente de información sobre temas de salud con una alta credibilidad. La familia sigue siendo también una fuente de información a la que acuden los adolescentes de ambos géneros pero con mayor frecuencia las chicas a medida que se hacen mayores. Los pares son otro grupo que en edades superiores son considerados como fuente para obtener información y más en el caso de las adolescentes. Los adolescentes sin diferencias de género, edad y clase económica, perciben que los mensajes de los medios de comunicación sobre salud promueven escasamente comportamientos que modifiquen sus hábitos de salud. Igualmente consideran que la influencia de estos mensajes sobre la prevención de comportamientos de riesgo es insuficiente en la mayoría de los casos (65%). Solamente en aquellos casos en que estos mensajes se presentan con realismo y con un formato atrayente para ellos piensan que sí pueden llegar a ejercer una influencia preventiva. Tanto en los grupos focales como en la encuesta los adolescentes dejan patente que en ocasiones los mensajes sobre salud en los medios de comunicación pueden ser negativos, debido fundamentalmente a la

ambigüedad de dichos mensajes por responder a intereses comerciales. Los temas de salud que recuerdan de los medios siguen una línea paralela a los mensajes aparecidos en el seguimiento de los medios. Las enfermedades y la vida sana son dos de las temáticas que con más frecuencia recuerdan y que más aparecen en los medios de comunicación (41%). Estas mismas temáticas son las que desearían que se tratasen más asiduamente en los medios. Con respecto a la sexualidad, que en el seguimiento de los medios apenas aparecía y que sólo un 4% de los jóvenes recordaban haberse tratado en los medios, demandan un mayor tratamiento por parte de éstos. SIDA, drogas, tabaco y alcohol son temas que también les gustaría que fuesen tratados más profusamente en los medios. En cuanto a los contenidos de salud que prefieren, llama la atención el que el SIDA sólo lo priorizan los chicos y chicas de 12 a 15 años en todos los niveles económicos, esto puede ser una consecuencia de que las charlas que se imparten en los institutos van dirigidas en el tema de la prevención del SIDA a este grupo de edad. El tema de la violencia lo prefieren exclusivamente las chicas de todas las edades y niveles económicos. Pensamos que esto se relaciona directamente con los innumerables casos de violencia de género que azotan nuestro país y que están de rigurosa actualidad en la cotidianidad de nuestros medios de comunicación, como se refleja en el seguimiento de éstos. En lo referente a la sexualidad, es un tema que tanto los chicos como las chicas de 16 a 19 años eligen como prioritario ya que está muy vinculado a sus prácticas cotidianas. Las chicas de 12 a 15 años, también manifiestan interés por el tema, quizás debido a su relación con chicos de mayor edad. Por último, drogas, alcohol y tabaco son temas de su interés por la relación que tienen con su contexto. El tratamiento que consideran adecuado para estos temas debe atenerse a unos requisitos que unánimemente los jóvenes califican como de realistas, claros, con un lenguaje audiovisual que esté en consonancia con su mundo y donde ellos se vean protagonistas y no haya manipulación por parte de los adultos.

### 2.2.1. Sexualidad, SIDA y embarazo

Los adolescentes reconocen que las fuentes con mayor credibilidad en este tema son los profesionales de la salud y los profesores. Este hecho se fundamenta en que identifican a éstos como expertos y facilitadores neutrales de información, lo que no les condiciona su futura conducta sexual, simplemente validan la transmisión de conocimientos, pero sin aceptar la supervisión de sus prácticas, lo que les permite la liber-

tad de seguir o no sus recomendaciones. La relación con la familia, en este caso, sólo es referida por la banda etárea de 16 a 19 años y concretamente el género femenino que sí establece un diálogo fundamentalmente con su madre en torno a los temas sexuales que les preocupan. Por otro lado, todas las chicas manifiestan que sus madres sí demandan el tratar esta temática con ellas, pero limitándose a los aspectos formales que concilian las responsabilidades culturalmente adquiridas por la madre, dentro de la responsabilidad que se les asigna de mantener la armonía familiar. Las chicas de 12 a 15 años rehuyen el tratar estos temas directamente con su familia al descalificar sus conocimientos previamente y por la vergüenza que se pueda derivar de dicha consulta. En el caso de los chicos no existe, salvo excepciones, esta comunicación con la familia en torno al tema. Esto puede explicarse debido a que no están sometidos, como las chicas, por cuestiones culturales, a presiones sobre su conducta sexual y, al mismo tiempo, también ellos descalifican los conocimientos sobre el tema que tienen sus padres. Todo esto hace que, tanto unos como otras, tomen como referencia otras fuentes. Por ejemplo, para obtener una información clara y fiable utilizan a los profesionales (profesores y profesionales de la salud). Sin embargo, sus prácticas sexuales van a ser totalmente mediatizadas por la cultura del grupo al que pertenecen, primando más ésta que la de la información que tienen.

En su aportación sobre la socialización de la sexualidad en los adolescentes Strouse y Fabes (1985) defienden la importancia de la televisión como fuente de información y aprendizaje sexual para ellos. En contraposición, Gresson y Williams (1986) manifiestan lo contrario, es decir, que no existe correlación entre los mensajes televisivos (cadena musical MTV) y las conductas de los jóvenes en relación a la sexualidad, droga, violencia y otros comportamientos sociales. Nuestros adolescentes sí reconocen a los medios como televisión, radio, periódicos y revistas como fuentes de mensajes sobre sexualidad. La encuesta lo corrobora estableciendo que un 49% de los adolescentes manifiestan que la sexualidad expresada en los medios de comunicación, sólo a veces influye en su realidad, frente a un 26% que piensan que les influye bastante y un 22% que creen que no les afecta en

nada. No obstante, su credibilidad (sobre todo la televisión) es baja porque a priori consideran que existe una manipulación en dichos mensajes. Este hecho se fundamenta en que los adolescentes tienen presentes los intereses comerciales y de otra índole, que mueven a estos medios.

Los nuevos medios, como Internet, igualmente están reconocidos como suministradores de mensajes de sexualidad. Los adolescentes relatan que Internet les ofrece la oportunidad de investigar sobre temas de sexualidad, pero a su vez también les permite satisfacer selectivamente su curiosidad sexual («no te vamos a engañar, todos tenemos Internet y buscamos cosas de sexo»).

Los adolescentes de nuestro medio tienen un conocimiento suficiente sobre la sexualidad. Los métodos anticonceptivos son de uso corriente entre ellos, aunque están focalizados en dos: el preservativo y la píldora anticonceptiva. Este uso exclusivo de los dos

**Los adolescentes sin diferencias de género, edad y clase económica, perciben que los mensajes de los medios de comunicación sobre salud promueven escasamente comportamientos que modifiquen sus hábitos de salud. Igualmente consideran que la influencia de estos mensajes sobre la prevención de comportamientos de riesgo es insuficiente en la mayoría de los casos.**

métodos citados viene determinado por su estilo de vida que vincula un tipo de práctica sexual en la cual no cabe una planificación previa, de tal manera, que los medios que se les ofrece desde la sociedad son reconducidos por ellos hacia las demandas que les depara sus prácticas (el preservativo cuando lo tienen y si no la píldora del día siguiente). En definitiva, no acordes con el modelo de sexualidad que se les plantea, sí aprovechan los recursos puestos a su disposición y los adaptan a las pautas culturales de su práctica sexual. No obstante, tanto los grupos focales como la encuesta ponen de manifiesto que si bien en la obtención de los preventivos no tienen ninguna dificultad, en el caso de los otros métodos sí existe cierta dificultad en conseguirlos independientemente de la edad, género y clase económica, y sobre todo en la píldora del día después. Estos estilos de vida conllevan, en lo referente al SIDA, ETS y embarazo, conductas de

riesgo y se contraponen al conocimiento que poseen sobre la prevención de ambos, incluso a la alta consideración que tienen de las campañas institucionales sobre prevención del VIH/SIDA y ligeramente menor en relación a la prevención del embarazo no deseado. Si bien no se aprecian diferencias en género, edad o clase social en relación a su conocimiento y habilidades para prevenir el SIDA y el embarazo no deseado, en la práctica, como expone Martín Serrano (Injuve, 2000), hasta un 60% de los jóvenes manifiestan no haber podido usar el preservativo por carecer de él en el momento oportuno. Este hecho se manifiesta de igual manera entre nuestros adolescentes varones. Además, los varones de 16 a 19 años reconocen determinados comportamientos de riesgo que, en el caso del embarazo no deseado, se subsanan con la píldora del día siguiente, pero en el caso del SIDA estas prácticas vienen determinadas por la creencia de que la probabilidad de contraerlo es tan pequeña que no se preocupan por ello, afirmación que se pone de mani-

sustituyéndose por la mezcla fumada. A pesar de todo, es una droga que se consume cada vez en menor medida por los adolescentes.

Los adolescentes manifiestan tener un conocimiento amplio sobre todas las drogas. Incluso, a diferencia de la sexualidad, la familia también en este caso es una fuente de mensajes que goza de credibilidad, aunque los profesionales de salud y los profesores de nuevo aparecen como las fuentes de información con mayor credibilidad.

Alcohol y tabaco se reconocen por los adolescentes como drogas, pero legales. Su uso, sobre todo el alcohol, está ligado igualmente a las salidas nocturnas de los fines de semana. En nuestro medio incluso se establece una personal forma de relación, a través del alcohol y a veces también de las drogas, en el llamado «botellón». Esto es una práctica de ellos en la que tienen un rito re-iniciático de cada fin de semana que les sirve para desinhibirse y comenzar la noche. Los comportamientos de riesgo que se suscitan a partir de ese

momento conducen, entre otros, a un aumento de los accidentes de tráfico, prácticas sexuales inseguras, actos violentos y mayor consumo del alcohol y las drogas.

El tabaco tiene un inicio a través de los pares entre los 12 y 15 años y sin diferencias de género, aunque cada vez es más fuerte la presencia femenina en su consumo y, que una vez adquirido el hábito, abarca todos los días de la semana.

Los adolescentes dejan de manifiesto la doble moral que existe en torno a este tema en los adultos y en los medios. En este caso también se incluye el alcohol. Las medidas coercitivas institucionales son, por esto, menos entendidas y más cuestionadas. No comprenden cómo por un lado se les estimula al consumo de cigarrillos y alcohol y, por otro lado, se les restringe la venta y los espacios. Los resultados de la encuesta confirman esta afirmación, otorgándole a las campañas sobre droga, alcohol y tabaco bajos efectos positivos en sus prácticas de salud, a pesar de considerar que la información que reciben de los medios, en el caso de las drogas y el alcohol es positiva.

En relación a los medios, los adolescentes manifiestan carecer de programas que realmente traten los temas de droga, alcohol, tabaco y otros temas de salud relacionados con ellos, con una aproximación real a su mundo y reivindican contenidos realistas, experiencias

## Nuestros adolescentes manifiestan posturas encontradas en relación al papel que juegan los medios con respecto a la violencia. Hay afirmaciones a favor de considerar a los medios como instigadores de conductas violentas y otras en contra de considerar las nuevas tecnologías como causa de comportamientos agresivos.

fiesto en el estudio de Hollands (1995) sobre la salida nocturna en jóvenes ingleses.

### 2.2.2. Drogas, alcohol y tabaco

Entre los adolescentes, la droga estrella en la actualidad es el cánnabis. Su consumo se establece ya en la franja de 12 a 15 años, independientemente del género, aunque las chicas cada vez se incorporan más a su consumo. Esta práctica, en su mayor parte, se relaciona con las salidas nocturnas los fines de semana y va vinculada al grupo de pares, afirmaciones éstas que coinciden con Hollands (1995). Las drogas de diseño (éxtasis) también han aumentado su consumo al igual que la cocaína. No obstante, son drogas que se detectan más en el tramo de 16 a 19 años y se relacionan con los eventos musicales (macroconciertos, fiestas rave, etc.), sobre todo el éxtasis. Con respecto a la heroína, su uso parenteral está en claro declive

de afectados contadas por ellos mismos e imágenes que muestren la realidad de sus efectos con toda crudeza.

### 2.2.3 Violencia y otros

Al igual que ocurre con otros contenidos, la televisión se muestra como el medio en el que está más presente la violencia, bien mediante imágenes reales en los informativos o a nivel ficticio en las series, dibujos animados, películas, etc. La influencia de los medios sobre los adolescentes en el tema de la violencia ha sido sometida a estudios por múltiples autores sin llegar a ninguna conclusión definitiva. Hay autores como Cantor (1997) que manifiestan la existencia de cierta correlación entre la violencia televisiva y el comportamiento violento y otros, como Goldstein (1993), que establecen que las escenas violentas procedentes de los medios, no tienen una relación causal con los comportamientos agresivos.

Desde hace unos años, las nuevas tecnologías como el videojuego han pasado a ocupar el centro de esta discusión, e igualmente hay autores a favor y en contra de la influencia de este medio en los comportamientos violentos de los jóvenes. Por ejemplo Anderson y Dill (2000) determinan que entre la violencia y el consumo de videojuegos existe una relación en el caso de varones con talante agresivo, estableciendo una diferencia con las mujeres que no siguen este patrón. Por otro lado, Sherry (2001) critica a los defensores de esta influencia tras analizar el tema en profundidad llegando a la conclusión de que no son suficientemente convincentes sus aportaciones.

Nuestros adolescentes también manifiestan posturas encontradas en relación al papel que juegan los medios con respecto a la violencia. Hay afirmaciones a favor de considerar a los medios como instigadores de conductas violentas y otras en contra de considerar las nuevas tecnologías como causa de comportamientos agresivos, estableciendo que dichos comportamientos responden más a otros factores tales como familiares, de personalidad, contexto, etc.

Estas mismas posturas quedan reflejadas en los resultados de la encuesta, donde hay una clara división de opiniones en torno a la información sobre violencia que reciben de los medios. De un lado, un 48% de los adolescentes están a favor, un 27% en contra y un 22% es neutral.

Las referencias a la violencia de los adolescentes de 12 a 15 años se centran más en el entorno familiar y en sus prácticas de pandilla, a diferencia del tramo de 16 a 19 que hacen un mayor hincapié en los maltratos de género y en los abusos de poder. Estas dife-

rencias son producto, fundamentalmente, del contexto donde se desenvuelven.

La construcción del grupo, fase en la que se encuentra el adolescente de 12 a 15 años, les lleva a un doble conflicto, por un lado con la familia por las restricciones que les imponen, lo que les impide desarrollar una actividad satisfactoria con los pares y, por otro lado, a un conflicto de competencia con sus pares nacido del reconocimiento de pertenencia al grupo y de diferenciación con otras pandillas. Los adolescentes de 16 a 19 años tienen una relación con sus padres más permisiva y por tanto gozan de mayor libertad en sus movimientos. Además, el establecimiento de relaciones en el campo de la sexualidad, les hace tener presente en mayor medida los conflictos de pareja que en ocasiones se convierten en maltrato de género. El reconocimiento de su identidad como adolescente les hace tener una actitud a veces desafiante con las reglas establecidas por la sociedad, planteando conflictos con todo aquello que ellos consideran abuso de poder (policías, profesores, portero de discotecas, hermanos mayores, etc.).

El estudio Injuve (2000) muestra que los accidentes de tráfico se concentran en los fines de semana, desde el viernes por la tarde a la madrugada del domingo. Nuestros adolescentes han manifestado los mismos criterios. Para ellos, las salidas nocturnas del fin de semana y los comportamientos de riesgo que conllevan favorecen el aumento de los accidentes de tráfico. Al mismo tiempo, ponen de relieve que están muy sensibilizados gracias a las campañas institucionales de la Dirección General de Tráfico, cuyo formato tan realista ha llegado a impresionarlos y, en algunos casos, a modificar sus conductas. A pesar de ello, el número de accidentes de tráfico sigue siendo muy alto, sobre todo en sus salidas nocturnas.

La vida sana es otra de las preocupaciones que señalan nuestros adolescentes, cifrándola en un buen descanso, buena alimentación y ejercicio físico. Las desviaciones como la bulimia o la anorexia son referidas frecuentemente como consecuencia de los arquetipos físicos con los que les bombardean los medios. Sin embargo, consideran que es difícil llevar a cabo una vida sana ya que sus preferencias (comida rápida, alcohol, tabaco, etc.) a veces van en sentido opuesto y se manifiestan incapaces de modificarlas y, por otro lado, se quejan de que las actividades escolares no les dejan tiempo para la práctica del deporte.

### 3. Alternativas y estrategias posibles

En el siguiente cuadro se especifican las implicaciones propuestas a partir de los resultados del estudio.

#### 4. Conclusiones

- En nuestro entorno, la accesibilidad de los adolescentes a los medios de comunicación es universal. Destaca la televisión como el medio estrella dentro de un conjunto de elementos que conforman la «cultura de la habitación», siendo el ordenador la herramienta central.

- La música, a través de cualquier soporte, es un elemento distintivo de nuestros adolescentes que tiene la ventaja de poder ser utilizada simultáneamente con otras actividades u otros medios.

- Las nuevas tecnologías como Internet y los videojuegos, gracias a su interactividad, están siendo acogidas muy favorablemente por nuestros adolescentes y se están proyectando entre ellos como el medio de mayor aceptación, ya que les permite, además de elegir los contenidos, relacionarse sobre todo con los pares a través del chateo, bajarse de la red música y jugar o bajarse videojuegos y películas.

- El móvil se define para los adolescentes como casi un apéndice de ellos y son incapaces de imaginarse la vida sin él. No obstante, su uso se restringe a la comunicación fundamentalmente con los pares y sobre todo mediante mensajes cortos.

- En los temas de salud, los profesores, profesionales de la salud y en ocasiones la familia (drogas) son considerados por los adolescentes como las fuentes de información de mayor credibilidad. La pertenencia al grupo hace que la consideración de los pares como fuente de información esté por encima de cualquier parámetro de credibilidad. Los medios de comunicación como la televisión, radio y prensa los adolescentes los consideran, en relación con la información sobre salud, cargados de intereses y por tanto le otorgan en este campo una baja credibilidad.

- La información y conocimientos que muestran los adolescentes en las temáticas de salud planteadas (sexualidad, SIDA, embarazo no deseado, drogas, alcohol, tabaco, etc.) son suficientes para la consecución

| Sistemas     | Meta Propuesta  | Estrategia   |
|--------------|---|--|
| Salud        | <p>Disminuir el consumo de drogas, tabaco y alcohol</p> <p>Disminuir la incidencia de embarazos no deseados y ETS (VIH/SIDA)</p> <p>Disminuir la incidencia de accidentes de tráfico</p>  | <p>Propiciar la participación activa de los adolescentes en los programas de salud dirigidos a ellos, facilitándoles el acceso a los medios de prevención y favoreciendo su compromiso con prácticas saludables</p>  |
| Comunicación | <p>Armonizar jóvenes y medios en aras de la salud, de manera que sus intereses se vean reflejados en la programación, diseño y formatos de la producción en comunicación. Evitando los mensajes contrarios a la salud de los adolescentes</p> | <p>La realización de campañas dirigidas a los adolescentes desde los criterios establecidos por ellos, como realismo, claridad, lenguaje audiovisual propio de su contexto, etc.</p> <p>Captación y formación de mediadores juveniles como elementos dinamizadores de objetivos de salud entre iguales</p>                     |
| Educación    | <p>Incluir en el curriculum de los procesos de formación básica y media una información completa y significativa de salud para adolescentes</p> <p>Implicar a los padres en la transmisión de valores de salud</p>                            | <p>Crear equipos multidisciplinares (profesores, sanitarios, psicólogos, trabajadores sociales, etc.) para dar una visión globalizada de salud al adolescente, respetando su informada libertad de decisión</p> <p>Potenciar la creación de escuelas de padres, que faciliten la implicación de la familia en la educación</p> |

de un estilo de vida saludable.

- El preservativo y la píldora anticonceptiva (sobre todo la píldora del día después) se manifiestan como los métodos anticonceptivos de elección entre nuestros adolescentes. Esto es producto de sus prácticas sexuales en la que no cabe la planificación previa. Estos recursos puestos a su disposición para evitar consecuencias no deseadas, terminan siendo utilizados por ellos de manera habitual e indiscriminada.

- En relación al SIDA se encuentra una contradicción entre los conocimientos que poseen para su prevención y las conductas de riesgo que asumen, las cuales se derivan de la no planificación de sus contactos sexuales (el no disponer de preservativos en el momento oportuno) reforzadas por la creencia de que la probabilidad de contraerlo es pequeña.

- Las salidas nocturnas de los fines de semana se

revelan como la opción más vinculada a las conductas de riesgo de los adolescentes. En ellas se concatenan el consumo de alcohol, drogas, relaciones sexuales inseguras, conducción temeraria y accidentes de tráfico.

- La droga más consumida por los adolescentes es el cánnabis y su inicio se establece entre los 12 a 15 años, seguida del éxtasis y la cocaína. Alcohol y tabaco son considerados también drogas, pero legales y su consumo también se inicia en las mismas edades. El grupo de pares es el vehículo socializador de estos hábitos.

- En temas de salud tales como el HIV/SIDA, drogas, alcohol, tabaco y accidentes de tráfico, reivindican que el tratamiento dado a éstos por los medios y dirigidos a ellos se planteen desde su cultura, con todo el realismo posible y preferentemente con ejemplos de personas que hayan sufrido dichas experiencias.

- La violencia ejercida entre pares (pandillas) es la más presente en su vida. El maltrato de género es la violencia que más les preocupa sobre todo a las adolescentes de 16 a 19 años.

- La necesidad de un tratamiento integral de la problemática de lo adolescentes en nuestro medio, dirigida desde las instituciones, pero con la mayor participación posible de ellos.

- La imprescindible participación de la familia en la consecución de la transmisión de valores saludables hacia los hijos adolescentes.

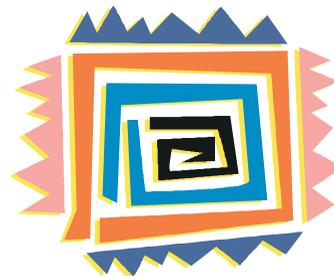
## Referencias

- ANDERSON, C.A. y DILL, K.E. (2000): «Video games and aggressive thoughts, feelings and behavior in the laboratory and in life», en *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (4); 772-790.
- BROWN, J.D. y OTROS (1994): «Teenage room culture: where media and identities intersect», en *Communication Research*, 21 (6); 813-827.
- CANTOR, J. & HARRISON, K. (1997): *Ratings and advisories for television programming: University of Wisconsin, Madison study. National Television Violence Study*. Newbury Park, Sage.
- CASELL, J. & JENKINS, H. (Eds.) (1998): *From «Barbie» to «Mortal Kombat»: gender and computer games*. Cambridge, MIT Press.
- CASTELLS, M. (2000): *La era de la información. El poder de la identidad*. Madrid, Alianza.
- GOLDSTEIN, J. (1993): *Videos games. A review of research*. Bruselas, Toy Manufacturers of Europe. (inédito).
- HOLLANDS, R.G. (1995): *Friday night, Saturday night: youth cultural identification in the post-industrial city*. Newcastle.
- LAFRANCE, J.P. (1995): «La televisión y su público», en *Telos*, 139; 14-25.
- LIEBERMAN, D.A. (2001): «Using interactive media in communication Campaigns for children and adolescents», en RICE, R. y ATKINS (Eds.): *Public communication campaign*. Thousand Oaks (CA) USA; 373-388.
- MARTÍN SERRANO, M. y VELARDE, O. (2001): *Informe Juventud en España 2000*. Madrid, Instituto de la Juventud.
- ROE, K. (1998): «Boys will be boys and girls will be girls: changes in children's media use, communications», en *The European Journal of Communication Research*, 23; 5-23.
- SHERRY, J.L. (2001): «The effects of violent video games on aggression», en *Human Communication Research*, 27(3); 409-431.



Reflexiones  
desde el butacón





Comunicar 26

# Caleidoscopio



*Kaleidoscope*

Investigaciones

Estudios

Análisis

*Researches  
Studies  
Analysis*

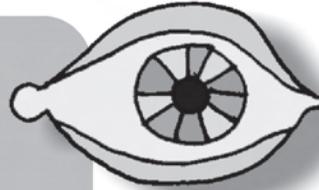
HISTORIAS GRÁFICAS

Comunicar, 26, 2006, Revista Científica de Comunicación y Educación; ISSN: 1134-3478; páginas 74-77

Textos y dibujos: Enrique Martínez-Salanova Sánchez

# Historia de Gran Hermano

## La humanidad vigilada

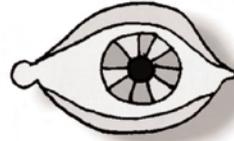


Texto y dibujos  
Enrique Martínez-Salanova Sánchez



Como casi siempre,  
la cosa comenzó  
en el paraíso

# La guerra inventó a los espías



Las paredes ven y oyen



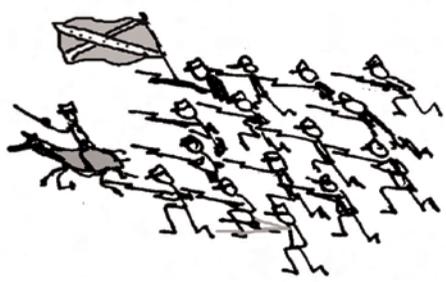
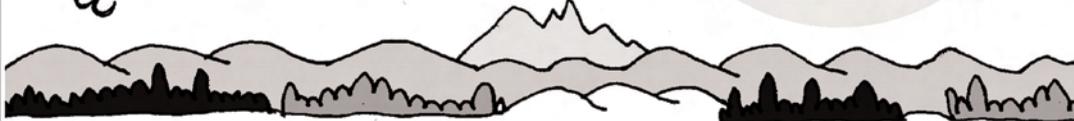
## Desde tierra y desde el aire



Guerra de secesión norteamericana  
1861-1865



I Guerra mundial  
1914-1918





La cámara espía «Minox»  
fue famosa en la guerra fría



Hoy vigilan el mundo satélites  
de órbita geostacionaria

**La literatura también  
ha dado algunas ideas...**

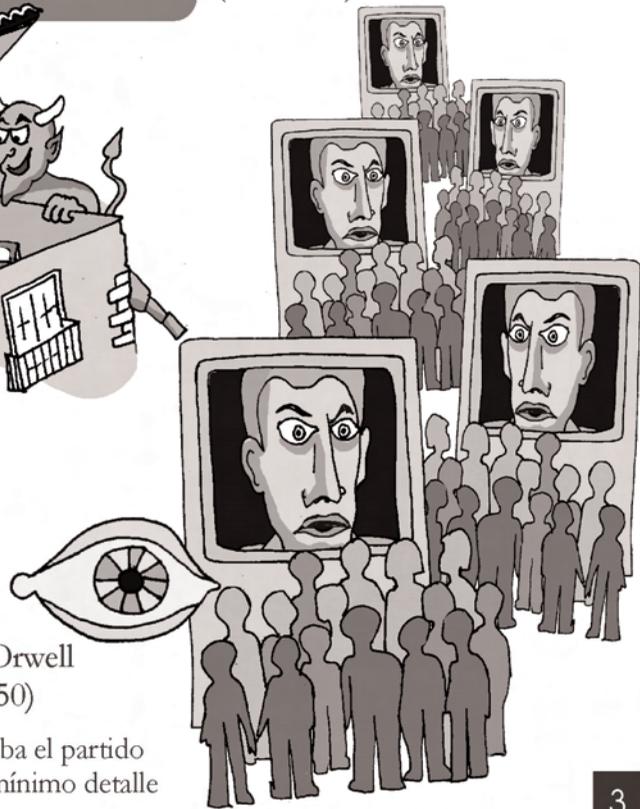
El diablo Cojuelo  
de Luis Vélez de Guevara  
(1579-1644)



El diablo Cojuelo tenía el poder  
de entrar en las casas de Madrid  
y contaba por ahí lo que veía...

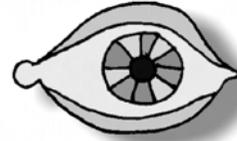
1984  
de George Orwell  
(1903-1950)

El Gran Hermano dominaba el partido  
controlando hasta el más mínimo detalle



## Siglo XXI

La tecnología hace posible que el poder vigile la vida cotidiana



Soy el amo del mundo



Hackers, crackers, pueden entrar en cualquier ordenador y apropiarse de sus secretos...

Microchips del tamaño de un grano de arroz son implantados en seres humanos...



Sensores que registran el calor y el movimiento, micrófonos ultrasensibles, identificación mediante el iris, cámaras en todas partes...

### ¿Hemos vuelto otra vez al paraíso?



- Diego Levis  
Buenos Aires (Argentina)

# Alfabetos y saberes: la alfabetización digital

## Literates and knowledge: the digital literacy

La alfabetización digital es uno de los principales desafíos con los que se enfrenta la educación hoy. Una verdadera alfabetización digital no consiste sólo en enseñar a utilizar el ordenador y distintas aplicaciones informáticas, sino que debe ofrecer los elementos básicos para la comprensión y dominio del lenguaje en el que están codificados los programas. La disyuntiva es formar una sociedad de usuarios de la tecnología o una sociedad que incorpore una nueva forma de concebir y crear conocimiento.

The digital literacy is one of the principal challenges which education faces today. A real digital literacy does not consist of teaching only how to use a computer and different computer applications, but it must also offer the basic elements for the comprehension and managing of the language in which the programs are codified. The dilemma is to form a society of users of the technology or a society who incorporates one new way of conceiving and creating knowledge.

### DESCRIPTORES/KEY WORDS

Alfabetización digital, TIC, educación, sociedad de la información, informática, escuela.  
Digital literacy, education, media society, computer studies, school.

❖ Diego Levis es profesor en la Universidad de Buenos Aires y autor de libros ([diegolevis@fibertel.com.ar](mailto:diegolevis@fibertel.com.ar)).

Uno de los principales desafíos a los que se enfrenta la educación en este comienzo de siglo es a la necesidad de emprender de un modo urgente acciones de alfabetización digital con el fin de formar ciudadanos preparados para vivir y trabajar en la denominada sociedad de la información (y/o del conocimiento). La alfabetización se describe hoy en términos relativos. Existen diversos niveles y tipos de alfabetización. En este contexto, el problema reside en determinar qué tipo de competencias es necesario manejar para no ser un analfabeto digital.

La mayor parte de gobiernos, instituciones y expertos consideran a la alfabetización digital, básicamente, como la capacidad para difundir, comprender y utilizar información en formatos múltiples a partir de fuentes de diverso origen generada, tratada y recibida por medio de computadoras. Esta visión de carácter instrumental concentra el esfuerzo alfabetizador en cuestiones operativas y deja de lado el desarrollo de capacidades que permitan un verdadero dominio del lenguaje digital, imprescindible para hacer un uso creativo y autónomo del ordenador. Nadie domina el lenguaje musical por el sólo hecho de saber distinguir distintos compositores o distintos estilos musicales. Limitar la enseñanza del lenguaje digital a objetivos tan poco ambiciosos perpetuará la percepción social de la informática como un lenguaje inaccesible reservado a expertos, constituidos en una nueva casta de escribas, instalada en los privilegios que le otorga su condición de casi exclusivos poseedores del saber digital. Situación que, a mi juicio, responde, en gran medida, a intereses corporativos y empresariales poco favorables a facilitar el acceso universal a una forma de conocimiento cuyo dominio asegura el mantenimiento de mecanismos de control social y económico sobre los cuales se sustenta su poder<sup>1</sup>. Una verdadera alfabetización digital no consiste sólo en enseñar a utilizar distintas aplicaciones informáticas, sino que debe ofrecer los elementos básicos para la comprensión y dominio de los sistemas de codificación en los que se basa este nuevo lenguaje. En la escuela aprendemos mucho más que simplemente a leer y escribir, y a sumar y restar.

### 1. La informática en la educación formal

La incorporación de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) en el aula provoca todavía recelos entre muchos docentes. Estos recelos, en ocasiones, se amparan en experiencias fallidas en el pasado, en promesas incumplidas, en la falta de proyectos y propuestas sólidas y en el desconocimiento de las posibilidades ciertas que ofrece el uso de los medios tecnológicos en el aula, derivado de la falta de formación específica en esta área. A esto se le debe añadir un extendido temor a la tecnología que en cierta medida se alimenta de ciertos discursos de carácter tecnofílico que profetizan que las computadoras terminarán reemplazando a maestros y profesores

Por otro lado, desde distintos organismos multilaterales se impulsa el equipamiento informático y la conectividad de las instituciones educativas, sin atender, en general, a consideraciones pedagógicas relativas a la incorporación cierta de estas herramientas en las prácticas de aula y en el desarrollo curricular.

El hecho de que existan éstos y otros posibles desajustes en su inserción en las aulas no debe confundir acerca del potencial educacional de las tecnologías digitales. En efecto, las TIC aparecen como impulsoras de una necesaria renovación de la educación, anclada en una crisis casi crónica, en una sociedad en constante transformación que abandona definitivamente el viejo modelo industrial, marco en el cual fueron concebidos las principales líneas rectoras de los modelos educativos contemporáneos. Pero las TIC no deben ser un fin en sí mismas, es imprescindible darles un uso significativo que no sólo sea capaz de superar los prejuicios que dificultan su incorporación en la educación, sino que permita que sean utilizadas para formar en el sentido amplio del término en el que, sin olvidar el cómo se hace, tenga prioridad el para qué se hace, dentro de un proyecto pedagógico integral diseñado en función de las necesidades de docentes y alumnos y de la sociedad de la que son parte.

Las desigualdades materiales que existen en las posibilidades de acceso a ordenadores y redes, al margen de la justificada inquietud que esta situación genera, son utilizadas, en repetidas ocasiones, como excusa formal para defender intereses particulares. Así, la llamada «brecha digital» es utilizada como un nuevo lema propagandístico que sirve para proponer, prometer, ocultar, omitir, mentir, tergiversar, vender, y algunas veces emprender acciones encaminadas a favorecer el acceso universal a las TIC, propósito estimable, que debe ser ponderado teniendo en cuenta que para miles de millones de personas en todo el mundo su prioridad es conseguir algo para comer hoy<sup>2</sup>.

Muchas veces, el aluvión de propuestas y acciones teñidas por intereses particulares impiden evaluar las posibilidades que nos ofrece la utilización de los recursos tecnológicos en diferentes áreas de la actividad humana. La incorporación efectiva de las TIC en las instituciones educativas, independientemente del valor de muchas de las promesas que se hacen a su alrededor, puede servir para amalgamar las diferencias que empieza a generar la llamada «brecha digital». En este contexto, adquiere su verdadera dimensión la necesidad de emprender campañas de alfabetización digital, capaces de superar el utilitarismo dominante que se limita a asegurar la transmisión de conocimientos operativos (uso del ordenador y de distintas aplicaciones informáticas).

### 2. Ordenadores, alfabetización digital y formación docente

La incorporación y el uso de computadoras y redes al sistema educativo han sido abordados desde dis-

tintas perspectivas. Desde finales de la década de 1970, numerosos autores han atribuido a la informática personal la capacidad para solucionar muchos de los graves problemas que desde hace décadas atraviesa la educación. En otros casos se ha defendido la entrada del ordenador en las aulas como una necesidad ante el proceso irreversible de informatización de la sociedad. Menos han sido las ocasiones en las que se han subrayado las potencialidades pedagógicas de las tecnologías digitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Cabe preguntarse si alguna de estas visiones y otras similares, son pertinentes a las demandas educativas de la sociedad y de los niños y jóvenes en particular.

Dentro de las diferentes estrategias emprendidas para introducir el uso masivo de computadoras y redes en la educación primaria y secundaria, en la actualidad se destacan las iniciativas destinadas a promover campañas de alfabetización digital. Presentada como un medio para combatir la llamada «brecha digital», la alfabetización digital ocupa, desde hace algunos años, un lugar central en las políticas impulsadas por los organismos multilaterales, las instituciones públicas y las empresas privadas en el ámbito de la informática educativa. Esto plantea al menos dos primeras cuestiones a tener en cuenta.

La alfabetización se describe hoy en términos relativos. Existen diversos niveles y tipos de alfabetización. El término «alfabetización» suele utilizarse metafóricamente en referencia a destrezas básicas en áreas no directamente vinculadas con el texto escrito, tales como la alfabetización orientada al uso de ordenadores o a los medios de comunicación. Ahora bien, la Real Academia Española define alfabetizar como la acción de enseñar a leer y escribir, mientras que la UNESCO establece que una persona alfabetizada es aquella que puede leer, escribir y comprender una oración simple de su vida cotidiana, y que posee también destrezas aritméticas elementales<sup>3</sup>. En este contexto, ¿cuáles son las competencias mínimas que debemos tener para no considerarnos analfabetos digitales?, ¿es suficiente saber utilizar ordenadores personales e Internet?

Como señalamos antes, la mayor parte de gobiernos, instituciones y expertos tienen una visión instrumental de la alfabetización digital. En consecuencia, concentran los esfuerzos en cuestiones meramente operativas dirigidas, básicamente, a desarrollar competencias para difundir, comprender y utilizar información en distintos formatos y orígenes, generada, tratada y recibida a través de un sistema informático. Muchas de las acciones de alfabetización digital que se emprenden consisten en iniciativas que sólo parecen tener sentido desde el punto de vista del marketing

comercial o la propaganda política (o de una combinación de ambos) pero que difícilmente se justifican desde una perspectiva estrictamente educativa. Muchas de estas campañas están más orientadas hacia el equipamiento informático de los centros escolares que a la formación de maestros y alumnos en esta área de conocimiento.

Una mirada simplista y restrictiva, sustentada en el determinismo tecnológico, sostiene que es condición suficiente asegurar el equipamiento de las instituciones educativas para lograr efectos benéficos para la educación de niños y jóvenes. De acuerdo a este presupuesto, la presencia en las instituciones educativas de ordenadores conectados a Internet tendría, por sí misma, un efecto motivador sobre la práctica docente que hace innecesaria cualquier acción complementaria. Otras posturas, hoy más extendidas, contemplan la necesidad de acompañar el equipamiento y la conectividad de los centros de estudio con algún tipo de formación docente en el área de la informática, de modo tal que los enseñantes cuenten con elementos que les permitan sacar un mejor provecho de los equipos disponibles. Un uso que debería trascender lo meramente instrumental para alcanzar un valor pedagógicamente significativo que impulse una transformación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los docentes deben ser capaces de darle sentido al uso de la computadora en el aula que les permita utilizarla como algo más que un pizarrón o un cuaderno electrónico, eficaz, rápido y prolijo. Para ello es imprescindible que la formación que reciban incorpore métodos pedagógicos que faciliten la integración de los recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares dentro de un modelo renovado de educación que responda a los requerimientos de la sociedad contemporánea. Si no es así, no parece tener demasiado sentido gastar recursos económicos, siempre escasos, para equipar las aulas con ordenadores, eventualmente conectados a Internet. Las computadoras en la escuela, por sí mismas, no solucionarán ninguno de los problemas que tiene planteada la educación. Es la apropiación social la que le otorga a toda tecnología un uso significativo. La formación adecuada de los docentes es, por esto, imprescindible para cualquier proyecto de incorporación de ordenadores y redes en las prácticas de aula.

### 3. Alfabetizar: una instancia superadora del uso instrumental

Una verdadera alfabetización digital no consiste sólo en enseñar a utilizar la computadora y distintas aplicaciones informáticas, sino que debe ofrecer los

elementos básicos para el desarrollo de capacidades que permitan la comprensión y dominio del lenguaje en el que están codificados los programas. Recordemos que los códigos de programación son lenguajes producidos por seres humanos para generar instrucciones, formuladas en forma de algoritmos matemáticos calculables por procesadores digitales, que regulan el funcionamiento de computadoras y otros aparatos electrónicos. La digitalización no consiste en el encuentro de diversos lenguajes (musical, verbal, icónico, espacial, etc.), sino en la codificación de todos estos y otros lenguajes en un lenguaje unificador de naturaleza numérica.

Cuando escribimos un texto, creamos o editamos imágenes y sonidos de cualquier tipo y naturaleza, trabajamos con una base de datos o diseñamos un objeto con una computadora, utilizamos los códigos propios a aquello que estamos haciendo (alfabético, icónico, musical, etc.). Pero esta primera codificación no es suficiente. Para que el proceso se complete, el procesador del sistema digital (computadora, videoconsola, teléfono móvil, etc.) traduce/codifica el mensaje en el lenguaje de programación del software utilizado, que a su vez decodifica el mensaje actualizándolo en forma de imágenes, sonidos, texto o movimientos según corresponda. Así se da la posibilidad, por ejemplo, de que la introducción de un algoritmo matemático pueda generar una imagen, como es el caso de las imágenes fractales o que sea posible realizar el control de los movimientos de los personajes de un videojuego a través del mismo teclado alfanumérico con el que escribimos un texto<sup>4</sup>.

De este modo, la máquina y los programas que regulan su funcionamiento aparecen integrados en un único soporte en el que difícilmente vislumbramos los procesos de codificación/decodificación numérica que realiza cada vez que lo utilizamos, produciéndose un equívoco en el que se confunden la herramienta (el aparato electrónico) y el lenguaje (los códigos de programación)<sup>5</sup>.

La expansión generalizada del lenguaje digital se produce en un contexto social y económico en el que la informática empieza a constituir la tecnología cultural dominante. Esta realidad cultural emergente requiere abordar una verdadera alfabetización digital que comprenda saberes y competencias que trascien-

dan los conocimientos técnicos e instrumentales en los que se centran la mayoría de los esfuerzos actuales en este ámbito. Esto implica, al menos, asegurar la comprensión lingüística y técnica de los sistemas de codificación digital.

El código informático determina lo que es posible hacer y expresar y –consecuentemente lo que no se puede hacer ni expresar– utilizando un medio electrónico. Por esto resulta fundamental conocer cómo están escritos los programas que utilizamos y eventualmente estar en condiciones de incorporar modificaciones que permitan decir y hacer aquello que deseamos del modo que consideremos mejor<sup>6</sup>. Simplemente, saber leer y escribir en el lenguaje apropiado, de eso se trata.

Emprender una verdadera alfabetización digital, que incorpore la enseñanza de herramientas de programación en los niveles superiores de la educación media, permitirá darle un sentido social y culturalmente más profundo a la incorporación masiva de compu-

**Una verdadera alfabetización digital no consiste sólo en enseñar a utilizar la computadora y distintas aplicaciones informáticas, sino que debe ofrecer los elementos básicos para el desarrollo de capacidades que permitan la comprensión y dominio del lenguaje en el que están codificados los programas.**

tadoras en las aulas. El lenguaje informático dejará así de ser percibido socialmente como un código inaccesible reservado a expertos, constituidos en una suerte de nueva casta de escribas, instalados en los privilegios que le otorga su condición de casi exclusivos poseedores del arca del saber digital.

En tal sentido, algunos videojuegos –forma de entretenimiento muy expandida entre niños y jóvenes– ofrecen una buena oportunidad para afrontar la enseñanza general del lenguaje digital. Los usuarios de los populares Quake y Quake II, por ejemplo, no sólo disponen de herramientas para modificar el juego sino que también pueden acceder al código fuente del motor de programación en el que están escritos<sup>7</sup>. Son muchos los aficionados a juegos basados en aplicaciones abiertas que se adentran en los vericuetos del código, introduciendo modificaciones en los escenarios, personajes o desarrollo del juego que comparten con otros jugadores. La escuela, en sus niveles superiores,

está en condiciones de aprovechar el potencial que ofrecen este tipo de programas, dándole así un sentido social y culturalmente más profundo a la incorporación masiva de computadoras en las aulas.

Es necesario, para esto, que contemplemos la paulatina inclusión de la programación informática en los planes curriculares del mismo modo que se fueron incorporando (y eliminando) otras áreas del saber. De esta forma, al cabo de unos años conseguiremos formar una sociedad que posea una mínima comprensión lingüística y técnica de los sistemas de codificación digital.

Una sociedad alfabetizada digitalmente, con autonomía para comprender y desarrollar conocimiento en el marco de un mundo económica y culturalmente atravesado por las tecnologías de la información y la comunicación. La disyuntiva se plantea entre formar una sociedad de usuarios de la tecnología o una sociedad que incorpore una nueva forma de concebir y crear conocimiento. Una sociedad del conocimiento de los escribas (pocos y garantes de la perpetuación del poder) o una sociedad de letrados (muchos, capaces de generar conocimiento transformador).

#### Notas

<sup>1</sup> Ver LEVIS, D. (1999): *La pantalla ubicua*. Buenos Aires, Ciccus/La Crujía.

<sup>2</sup> Existen desigualdades en todos los ámbitos. La falta de alimentación, salud y educación de un alto porcentaje de la humanidad deja en un segundo plano la relevancia social y humana de la desigualdad en el acceso a las TIC.

<sup>3</sup> «Alfabetización es la habilidad para leer con comprensión una oración simple relacionada con la vida cotidiana. Involucra un continuo de destrezas de lectura, escritura y, con frecuencia, también incluye destrezas aritméticas elementales (alfabetización numérica)». UNESCO: *Educación para todos*, 2000.

<sup>4</sup> Salvo en la comunicación cara a cara, en la mayor parte de las acciones comunicativas que emprendemos se produce una creciente intermediación de codificación digital. Esta traducción del lenguaje alfabético al lenguaje numérico con el que funcionan las computadoras está transformando, de manera imperceptible pero concreta el modo en que nos comunicamos, especialmente cuando lo hacemos por escrito (no sólo a través del chat y el teléfono celular que son los casos más llamativos).

<sup>5</sup> La significación y alcance de este proceso, que explico insuficientemente, es ignorado –o minusvalorado– por la enorme mayoría de los usuarios, incluidos la casi totalidad de los analistas y planificadores de políticas y acciones sociales culturales que trabajan en el desarrollo de la denominada sociedad de la información.

<sup>6</sup> Ver LESSIG, L.: *El código y otras leyes del ciberespacio* ([www.lessig.org](http://www.lessig.org)). Lessig es profesor de derecho en las Universidades de Stanford y Harvard (EEUU).

<sup>7</sup> Los motores de programación de Quake y Quake II, desarrollados por ID Software, se distribuyen con un tipo de licencia que permite el acceso y modificación del código fuente del programa (GNU/General Public License. Para mayor información sobre este tipo de licencia, ver: [www.fsf.org/copyleft/gpl.html](http://www.fsf.org/copyleft/gpl.html). (Fuente: [www.idsoftware.com/business/technology](http://www.idsoftware.com/business/technology)).

Reflexiones desde el botón



Estoy muy preocupada, me temo que se ha encerrado a leer un libro

(Recibido: 04-12-05 / Aceptado: 12-12-05)

- Fernando Tucho  
Madrid

# La educación en comunicación como eje de una educación para la ciudadanía

Media Education as a basis for civic education

La educación para la ciudadanía ha surgido como una nueva materia obligatoria en las enseñanzas no universitarias españolas tras la última reforma educativa. De cara a definir esta nueva asignatura es clave plantearnos de qué tipo de ciudadanía estamos hablando y qué tipo de educación es necesaria para su consecución. En este artículo planteamos el debate sobre estas cuestiones y reclamamos el papel que la educación en comunicación debe desempeñar en la formación de una ciudadanía crítica, activa y creativa. Como propuesta conjunta de vinculación de ambas materias se presenta el caso concreto del «Student Voices Project» desarrollado en escuelas estadounidenses.

Civic education emerges as a new subject in the Spanish school after the last reform of the currículum. What kind of citizens and what kind of education are we talking about when we promote civic education? This paper reflects upon these topics and asks for the role of media education in the upbringing of a critical, active, creative citizenship. A case of study joining media education and civic education is the «Student Voices project» developed in some American schools.

#### DESCRIPTORES/KEY WORDS

Ciudadanía, educación en comunicación, democracia, sistema educativo.  
Civic education, media education, democracy, educational system.

En el momento de escribir este texto, España se encuentra sumida en la reforma

de sus enseñanzas no universitarias. Entre las novedades que presenta la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE), destaca la incorporación de una nueva materia bajo la denominación de educación para la ciudadanía (EC), que además de un carácter transversal tendrá cuerpo en asignaturas independientes. En el sector educativo progresista en general, esta iniciativa ha tenido una gran acogida, pues abre la puerta a dotar de la importancia que requiere hoy día este tipo de formación y nos acerca a los países más avanzados educativamente de nuestro entorno.

◆ Fernando Tucho es profesor de Comunicación en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (España) y miembro fundador de Aire Comunicación, asociación de educadores (fernando.tucho@urjc.es).

A partir de ahí, se ha generado un amplio debate en torno al fondo y la forma de esa nueva materia, si bien este debate se ha limitado primordialmente al sector educativo y apenas ha tenido reflejo en la sociedad<sup>1</sup> (aturdida con polémicas supuestamente más importantes como el papel de la asignatura de religión católica en el currículum). Convencidos de la relevancia que la EC puede y debe tener en nuestra sociedad y desde nuestra posición como defensores de la educomunicación, desde este texto pretendemos aportar elementos y propuestas para la reflexión sobre el papel que la educación en comunicación puede y debe tener en la educación para la ciudadanía. Y lo haremos participando en las dos cuestiones en torno a las que se ha generado el debate más fructífero, y que se resumen de la siguiente manera: qué tipo de educación para qué tipo de ciudadanía.

### 1. Qué ciudadanía queremos construir

La primera cuestión clave cuando hablamos de EC es ¿qué tipo de ciudadanía queremos promover?, ¿qué objetivos nos mueven al formar a los nuevos ciudadanos?, ¿hablamos de un ciudadano con ciertos valores ético-cívicos que asuma e integre el sistema en el que vivimos o de uno que además de convivir con sus iguales reflexione críticamente sobre la sociedad en la que vivimos y se mueva para su transformación? Utilizando la tipología tomada de Wilkins por los miembros del Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas (IEPS), ¿el compromiso ciudadano que proponemos alcanza un nivel conformista, reformista o transformador? (Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas, 2002: 27). Sobre esta cuestión podemos encontrar una amplia gradación de propuestas, aunque parece haber cierto consenso en partir de tres objetivos fundamentales (Eurydice, 2005; Potter, 2002):

- Una ciudadanía alfabetizada políticamente, lo cual incluiría los conocimientos, valores y actitudes propios de aprender e interiorizar la teoría y práctica de los derechos humanos y la democracia, de familiarizarse con el funcionamiento de los sistemas democráticos y de apreciar la diversidad histórica y cultural.

- Una ciudadanía responsable social y moralmente, que engloba el aprendizaje del respeto y el cuidado por uno mismo y por los otros, la comprensión de la pluralidad y la resolución pacífica de conflictos, la reflexión sobre qué consecuencias pueden tener sobre los otros nuestras acciones y la comprensión y el cuidado de sus consecuencias.

- Una ciudadanía participativa, capaz de hacer una contribución responsable y constructiva a la vida pública.

Lo que parece obvio es que la ciudadanía va mucho más allá del desarrollo de unos valores ético-cívicos (Bolívar, 2005; Murphy, 2004), donde parecen quedarse las propuestas más conservadoras.

A este respecto, y baste con revisar las obras de maestros como Freire o Kaplún, la educomunicación en su versión más progresista siempre ha promovido una ciudadanía que podríamos llamar «creactiva»: crítica con la realidad circundante; creativa en el planteamiento de alternativas; y activa en la construcción de esos otros mundos posibles. Un ciudadano que conoce y asume sus responsabilidades y participa activamente conforme a ellas, en todas sus dimensiones: política, económica, social, cultural. La educomunicación, como la educación para la ciudadanía más comprometida, promueve en definitiva el surgimiento de una ciudadanía capaz de transformar su entorno en aras de una sociedad más justa y verdaderamente democrática (Tucho, 2006). Ligándolo a las palabras de los expertos en educación para la ciudadanía del IEPS, ésta «requiere una conjunción de diversos saberes y experiencias, cuya validez está ligada a la capacidad de los sujetos para explorar y comprender la complejidad de la realidad de forma crítica y actuar en ella de acuerdo con los valores democráticos, de aprender a vivir con otros en un contexto de pluralismo social y cultural y a construir juntos una sociedad más justa y solidaria» (Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas, 2005).

¿Qué propuesta de ciudadanía recoge la LOE? ¿qué objetivos se plantea para la nueva materia? Aunque de lo recogido en una ley orgánica de educación hasta el diseño y la aplicación final del currículum de una asignatura hay un amplio trecho, lo plasmado hasta ahora nos puede servir de orientación para ver qué bases se están construyendo.

La exposición de motivos del proyecto de la LOE<sup>2</sup> recoge lo que podríamos calificar como la versión más avanzada de la ciudadanía que aparece en el texto, cuando afirma que «la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas». Sin embargo, cuando en la misma exposición de motivos se refiere a la introducción de la nueva materia «Educación para la ciudadanía», los objetivos parecen reducirse al afirmar que su finalidad consiste en «ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios establecidos en la Constitución Española y la Decla-

ración Universal de Derechos Humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global». De los tres objetivos comúnmente aceptados que señalábamos antes, parece que nuestra ley se quedaría en la alfabetización política acompañada de la formación en valores ético-cívicos.

Los fines generales marcados para la educación en su conjunto en la LOE abren la posibilidad de recuperar los otros dos objetivos de responsabilidad y participación cuando se recoge como uno de los fines «la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento». Atendiendo a la redacción del texto, ¿se entienden por separado el ejercicio de la ciudadanía y la participación activa en la vida pública?, ¿serán la participación activa, crítica y responsable objetivos concretos de la educación para la ciudadanía o se diluirán en los fines genéricos del paso de los educandos por el sistema educativo?

La nueva área tendrá presencia en uno de los últimos cursos de la educación primaria, donde entre los objetivos del ciclo se encuentra «conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar el pluralismo propio de una sociedad democrática», y en dos cursos de la secundaria, ciclo que persigue entre otros el objetivo para los educandos de «asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática». Así pues, aunque las menciones expresas a la finalidad de la EC parecen ser limitadas respecto incluso a lo ya aceptado en nuestro entorno, los fines y objetivos de las diversas etapas abren la puerta a la posibilidad de desarrollar una educación ciudadana más ambiciosa. Aunque podemos señalar un par de detalles que podrían justificar cierto pesimismo al respecto. Si bien en primaria y en uno de los tres primeros años de la ESO se impartirá una asignatura llamada educación para la

ciudadanía, en 4º de la secundaria la materia se renombra como educación ético-cívica, lo que nos indicaría claramente que los posibles objetivos se limitarán a la formación en tales valores que antes señalábamos como claramente limitados para una formación ciudadana. Más significativo puede ser aún el hecho de que al llegar al Bachillerato, cuando los adolescentes comienzan a implicarse más activamente en la vida pública como ciudadanos, cuando más necesitarían la formación en competencias concretas, la asignatura como tal desaparece, por más que este ciclo educativo no sea obligatorio.

Como decíamos, es pronto para conocer en qué se concretará finalmente el modelo de ciudadanía que promoverá la nueva materia<sup>3</sup>, aunque no lo es para estar vigilantes y activos con el fin de que no quede en una gran oportunidad perdida. En función de la respuesta que demos a esta primera cuestión, habrá que

**¿Qué tipo de ciudadanía queremos promover?, ¿qué objetivos nos mueven al formar a los nuevos ciudadanos? ¿Hablamos de un ciudadano con ciertos valores ético-cívicos que asuma e integre el sistema en el que vivimos o de uno que además de convivir con sus iguales reflexione críticamente sobre la sociedad en la que vivimos y se mueva para su transformación?**

atender al otro tema que nos planteábamos: cómo será esa educación, cómo actuaremos en las escuelas para la formación de esa nueva ciudadanía.

## 2. Cómo educaremos a esa nueva ciudadanía

Parece obvio señalar que la ciudadanía no se aprende estudiándola sino ejerciéndola, y que el primer ámbito que el sistema educativo puede ofrecer para ese ejercicio ciudadano democrático es la propia escuela. A este respecto, hay que confiar en la mayor autonomía y cariz participativo que la LOE prevé para los centros educativos, y no en la ya mencionada caracterización de la nueva materia de educación para la ciudadanía como «un espacio de reflexión, análisis y estudio». ¿No como un espacio de práctica?

Así pues, es lugar común que los conocimientos pueden ser una base, pero son claramente insuficientes para una formación ciudadana eficaz. Ésta debería basarse en el desarrollo de aquellas competencias ne-

cesarias para el ejercicio efectivo de la ciudadanía tal y como hemos venido caracterizándola. A entender del IEPS, estas competencias comprenderían cuanto menos la competencia crítica, «como desarrollo de la actitud y capacidad del sujeto de preguntarse, cuestionarse ante los hechos, las informaciones, explicaciones y valoraciones, de analizarlas, aceptarlas o rechazarlas, etc., necesaria para participar en los procesos de democratización»; competencias emocionales y afectivas, «capaces de desarrollos más holísticos de la personalidad y que potencian el desarrollo emocional a la vez que el cognitivo, como elementos clave en el desarrollo integral de la persona»; competencia comunicativa, «importante para el diálogo a todos los niveles y para una capacidad de toma de decisiones»; «la resolución de problemas y la regulación de conflictos que apunta a enfrentar situaciones problemáticas o conflictivas y hacia la no-violencia, puesto que la formación para la ciudadanía no sucede en un vacío sino en un contexto complejo»; y la competencia cibernética –o tecnológica podríamos decir–, «que supone un conjunto de conocimientos y habilidades en torno a un uso autónomo, correcto y controlado de las nuevas tecnologías de la información» (Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas, 2002: 35).

Y estas competencias no pueden ser alcanzables de manera efectiva si no son puestas en práctica en los principales ámbitos de socialización del educando, empezando por la propia escuela y la familia. Como afirma Bolívar, integrante del Proyecto Atlántida y miembro del Comité español encargado de impulsar los objetivos del Año Europeo de la Ciudadanía a través de la educación, «revitalizar la educación para la ciudadanía, formar ciudadanos, significa no sólo enseñar un conjunto de valores propios de una comunidad democrática, sino estructurar el centro y la vida en el aula con procesos (diálogo, debate, toma de decisiones colegiada) en los que la participación activa, en la resolución de los problemas de la vida en común, contribuya a crear los correspondientes hábitos y virtudes ciudadanas». Y esto, y cita aquí las recomendaciones al respecto del Consejo de Europa, «no puede adquirirse de un modo efectivo 'sin recurrir a métodos y enfoques educativos diversificados en un entorno democrático' que irían desde la participación activa de los alumnos en la gestión democrática de los centros hasta la conexión del colegio y la familia en objetivos comunes» (Bolívar, 2005: 1-2).

Pero la acción ciudadana no debe quedarse en la escuela y la familia, ámbitos donde pueden crearse condiciones artificiales ajenas a la realidad circundante, sino que los educandos deben implicarse también

en sus comunidades locales, siendo un eslabón clave de vinculación las organizaciones juveniles que ya trabajan en ella para su transformación (Murphy, 2004; Potter, 2002; Torney-Purta, 2001).

En este sentido, la educación en comunicación siempre ha promovido una educación basada en la reflexión, el análisis y la práctica, que trasforma los modelos pedagógicos tradicionales basados en la transmisión de conocimientos, así como el desarrollo de competencias comunicativas que trascienden los muros del aula para ser puestas en práctica en el mundo real del ciudadano.

Viendo los paralelismos señalados hasta ahora entre la educación para la ciudadanía y la educación en comunicación, queremos profundizar someramente en ellos para comprender la importancia que la segunda puede tener en la configuración del currículum y la práctica de la primera.

### 3. La educación en comunicación como base de la educación para la ciudadanía

Es un lugar común entre los estudiosos de las ciencias políticas en general y de la comunicación política en particular que hoy día no se pueden entender nuestras democracias representativas sin el papel que la comunicación en general y los medios en particular desempeñan en ella: «lo que confiere un valor distintivo a la democracia como forma de gobierno no es sólo el reconocimiento y protección del pluralismo, la participación y las libertades, sino la exigencia ética de que las decisiones políticas (las que afectan a toda la comunidad) se tomen en unas condiciones de publicidad que permitan la presentación, discusión y clarificación de las distintas opciones existentes sobre aquello que haya que decidir.

A esto se refiere Blumler (1987: 169) cuando dice que «la democracia es la única forma de régimen cuya legitimación implica necesariamente la comunicación» (Martínez Nicolás, Tucho y García Madariaga, 2006). De ello es fácil concluir que la participación activa y responsable en la esfera pública requiere de ciudadanas y ciudadanos informados y formados comunicativamente. De igual forma, sin comprender el papel que los medios de comunicación desempeñan en nuestras sociedades no hay posible acción ciudadana efectiva. De ahí que, como afirma Silverstone, la educación en medios es «un prerrequisito para una participación plena en las sociedades modernas actuales, implicando como hace las competencias claves de análisis y apreciación de las dinámicas sociales y la centralidad social de los medios como marco de nuestro día a día» (Silverstone, 2004: 448).

Igual percepción parecen tener los expertos en educación para la ciudadanía. Volviendo a las competencias que el IEPS fijaba para una educación efectiva en materia ciudadana, tres de ellas –la competencia crítica, la comunicativa y la tecnológica– forman ya parte del núcleo de la educación en comunicación.

Por supuesto, lo dicho hasta aquí es de sobra ya conocido entre todos los profesionales que venimos trabajando en el campo de la edu-comunicación. Si el análisis crítico de la realidad y la capacidad para participar activamente en los debates públicos son competencias fundamentales para un ciudadano, la educación en comunicación tiene mucho que aportar al respecto. De ahí que de cara a la formulación de los proyectos de educación para la ciudadanía en nuestras escuelas, reclamemos la amplia experiencia de todos aquellos profesores y profesoras que a lo largo y ancho del estado español, por supuesto, alimentados por los conocimientos que nos llegan también de otras geografías, vienen trabajando ya la educación en materia de comunicación.

Esta vinculación entre educación en comunicación y educación ciudadana es ya una realidad en otros países. Para concluir esta breve reflexión queremos fijarnos en un caso concreto que consideramos de especial relevancia, proveniente de uno de los países con más tradición en la formación para la ciudadanía: Estados Unidos.

#### 4. La educación en comunicación como eje de la educación para la ciudadanía: el caso del Student Voices Project

Como no podía ser de otra forma, «la primera democracia de la historia contemporánea» tiene una larga tradición de educación cívica y ciudadana. Sin embargo, diversos estudios ponen de relieve cómo muchos de esos programas tienen una visión muy «estrecha» e «ideológicamente conservadora» de la ciudadanía (Westheimer y Kahne, 2004), o cómo se centran en una gran mayoría en enseñar unos pocos contenidos sobre política e instituciones<sup>4</sup>. A pesar de esta amplia tradición, o precisamente a causa de esa pobreza en la misma que señalamos, lo cierto es que la discusión y participación política en el país del dólar ha venido decreciendo década tras década. Y este grado de despolitización, acompañado de grandes dosis de cinismo político, llega a extremos exorbitantes en lo que a la juventud se refiere.

Para dar respuesta a esta situación, también han venido surgiendo en los últimos años programas de educación ciudadana más conscientes de las necesidades que requiere la ciudadanía actual y con métodos

pedagógicos más activos, basados en la consecución de competencias concretas. Entre ellos podemos señalar el «Project Citizen»<sup>5</sup> o el «Student Voices Project»<sup>6</sup>.

El «Student Voices Project», proyecto que el autor de este artículo ha tenido la oportunidad de conocer personalmente en la aplicación que de él está haciendo en la ciudad de Seattle el Center for Communication and Civic Engagement de la Universidad de Washington, pretende partir de un hecho clave: el reconocimiento de que nos encontramos ante una nueva generación de ciudadanos –los llamados «Dotnets» o la «generación del milenio»– muy diferente del ciudadano clásico. A entender de uno de los promotores del proyecto, y responsable de su ejecución en la ciudad de Seattle, la clave para la EC está en conectar ambos tipos de ciudadanía, partir del reconocimiento de los cambios que se están produciendo en los nuevos ciudadanos a la vez que se encuentran formas para motivar a esos ciudadanos jóvenes a encontrar caminos hacia un compromiso efectivo en la vida pública que tenga sentido para ellos (Bennett, 2005: 5-8).

Con este fin realizan una propuesta capaz de motivar y comprometer a los educandos, basada en un enfoque heurístico y dirigida a implicarles en su comunidad local a la vez que ponen en práctica las diversas competencias ciudadanas que van aprendiendo, y dando a la educación en comunicación un papel primordial en su desarrollo. La actividad básica consiste en la elaboración de una agenda de los temas que preocupan a los educandos en relación a su comunidad local, para a partir de ella preparar propuestas alternativas y hacérselas llegar nuevamente a la comunidad. El desarrollo de esta actividad está basado en cuatro pasos secuenciales, cada uno de ellos alimentado por los contenidos necesarios y cada uno de ellos incluyendo el desarrollo de competencias en materia de comunicación (Bennett, 2005: 11-24):

1) En el primer paso, el joven educando-ciudadano debe fijar sus propios puntos de partida y de vista sobre aquellos temas de interés para ellos y su grupo –la identificación colectiva es fuerte en esta generación–, explorando e investigando el asunto en su comunidad para pasar de la experiencia privada a la preocupación común. Más que el asunto en sí, lo importante aquí es que éste tenga su origen en definiciones individuales y colectivas y que se dé un proceso de reconocimiento mutuo. En esta fase es fundamental poner en práctica una de las competencias comunicativas clave: la deliberación y argumentación cara a cara para definir cuestiones importantes para el joven y darles sentido.

2) El siguiente paso es comenzar a buscar más información sobre el problema seleccionado, accediendo

do para ello a los medios de comunicación. Ahí comienza un proceso de análisis crítico que abarcará diversas esferas, desde la comunicación electoral si nos encontramos en periodo de elecciones, hasta las noticias y el entretenimiento mediático, o la información en la esfera digital.

3) Una vez recogida la información sobre el asunto de interés y contrastada con lo ofrecido por los medios, llega el turno a la elaboración colectiva de alternativas a las situaciones que se desean transformar. En este paso se participará en debates online con educandos de otros centros que están trabajando en asuntos similares. En esta fase y la anterior, la introducción de las herramientas de comunicación digitales, deben servir para crear un nuevo ambiente de aprendizaje colaborativo, reorganizando el contexto social y psicológico. Las tecnologías de la información y la comunicación enganchan directamente con los usos de las nuevas generaciones y el ambiente participativo, primer escalón para una participación activa en la vida ciudadana.

4) Este proceso debe finalizar dando salida a las propuestas elaboradas hacia la comunidad en general y hacia las autoridades e instituciones que pueden estar involucradas en tal problema en particular. La clave es buscar la participación al nivel de la esfera pública, promoviendo la cooperación de los jóvenes con las organizaciones, públicas y privadas, implicadas en el campo correspondiente. En este punto es fundamental el uso de las herramientas de comunicación para hacer pública la voz de los educandos.

Evaluaciones realizadas sobre el proyecto dan resultados positivos en la consecución de un mayor compromiso ciudadano (Bennett, Xenos y Simon, 2002), si bien debe incidirse en evaluaciones de permanencia en el compromiso a largo plazo.

Como toda propuesta, su puesta en práctica se enfrenta a las barreras que la realidad siempre nos presenta. Pero al menos intenta no fracasar de partida con planteamientos equivocados o estrechos de miras. Y es que la educación para la ciudadanía no puede entenderse hoy en día sin partir de la realidad de las nuevas generaciones, sin aspirar a una ciudadanía crítica, creativa y activa, y sin contar para ello con la necesaria educación en comunicación.

## Notas

<sup>1</sup> Sirva de ejemplo de este debate las numerosas aportaciones realizadas al documento base de la Ley «Una educación de calidad para todos y entre todos» (<http://debateeducativo.mec.es>) o los textos generados a partir de la celebración en 2005 del Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación ([www.educacionciudadania.mec.es](http://www.educacionciudadania.mec.es)).

<sup>2</sup> Accesible en [www.mec.es](http://www.mec.es) (29-11-05).

<sup>3</sup> A este respecto y retomando las propuestas de la ONU para el tema de los derechos humanos, Xesús R. Jares, presidente de la Asociación Española de Investigación para la Paz, propone la creación de un 'Comité nacional de educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos' con funciones asesoras en el diseño del curriculum de la nueva materia (Jares, 2005).

<sup>4</sup> Véase la información recogida por el Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement, en [www.civicyouth.org/quick/civic\\_ed.htm](http://www.civicyouth.org/quick/civic_ed.htm) (20-10-05).

<sup>5</sup> Véase [www.civiced.org/project\\_citizen.php](http://www.civiced.org/project_citizen.php).

<sup>6</sup> Véase <http://student-voices.org> y <http://depts.washington.edu/ccce/civiceducation/studentvoices.htm>.

## Referencias

- BENNETT, W. L. (2005): *Civic learning in changing democracies: challenges for citizenship and civic education*. Center for Communication and Civic Engagement (<http://depts.washington.edu/ccce/civiceducation/bennettciviclearning.doc>) (15/09/05).
- BENNETT, W. L.; XENOS, M. y SIMON, A. (2002): «Evaluation of the student voices program in Seattle». Seattle, Center for Communication & Civic Engagement. University of Washington (<http://depts.washington.edu/ccce/assets/documents/SeattleStudentVoicesExecSummary.pdf>).
- BOLÍVAR, A. (2005): «Año europeo de la ciudadanía a través de la educación», en *Comunidad Escolar*, 763, 13 de abril (<http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/763/tribuna.html>).
- EURYDICE (2005): *Citizenship education at school in Europe*. Bruselas, Comisión Europea ([www.eurydice.org/Documents/citizenship/en/FrameSet.htm](http://www.eurydice.org/Documents/citizenship/en/FrameSet.htm)).
- INSTITUTO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS SOMOSAGUAS (2002): *Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid, Narcea.
- INSTITUTO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS SOMOSAGUAS (2005): «Educación para la ciudadanía», en *IEPS Informa*, 87, enero ([www.ieps.es/fichaarticulo.php?num=87&id=657](http://www.ieps.es/fichaarticulo.php?num=87&id=657)).
- JARES, X.R. (2005): «Educación para la ciudadanía», en *Escuela Española*, 3.668, 2 de junio, 26 ([www.educacionciudadania.mec.es/documentos/escue26.pdf](http://www.educacionciudadania.mec.es/documentos/escue26.pdf)).
- MARTÍNEZ, M.; TUCHO, F. y GARCÍA DE MADARIAGA, J. M. (2006): «Democracia digital: nuevos medios y participación ciudadana. Experiencias en la red de la población inmigrante en España», en *Portularia. Revista de Trabajo Social*, 6; 7-20.
- MURPHY, T.A. (2004): «Deliberative civic education and civil society: A consideration of Ideals and actualities in democracy and communication education», en *Communication Education*, 53 (1); 74-91.
- POTTER, J. (2002): «The challenge of education for active citizenship», en *Education & Training*, 44 (2/3); 57-66.
- SILVERSTONE, R. (2004): «Regulation, media literacy and media civics», en *Media, Culture & Society*, 26 (3); 440-449.
- TORNEY-PURTA, J.; LEHMANN, R.; OSWALD, H. y SCHULZ, W. (2001): *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement ([www.wam.umd.edu/~jtpurta](http://www.wam.umd.edu/~jtpurta)).
- TUCHO, F. (2006): «La educación en comunicación: la formación crítica de la ciudadanía frente a la manipulación», en APARICI, R.; DÍEZ, A. y TUCHO, F. (Eds.): *Manipulación y medios en la sociedad de la información*. Madrid, De la Torre (en prensa).
- WESTHEIMER, J. y KAHNE, J. (2004): «What kind of citizen? The politics of educating for democracy», en *American Educational Research Journal*, 41 (2); 237-269.

(Recibido: 08-04-05 / Aceptado: 12-12-05)

- Patricia Cortés de Cervantes  
La Paz (Bolivia)

# Educación para los medios y las TIC: reflexiones desde América Latina

Media education, TIC education: some reflections from Latin America

La expansión de las TIC en la mayor parte de las regiones del mundo y, particularmente, en América Latina nos conduce a reflexionar seriamente sobre el papel de la educación en el tercer milenio. Especialmente de una educación para los medios, de una educación para las TIC que, pese a los esfuerzos realizados, continúa estando ausente en las aulas. En el presente artículo se ponen en relieve algunos elementos que podrían tomarse en cuenta dentro de una reflexión pedagógico-comunicacional basada en la unión entre los saberes formales e informales, transdisciplinaria, valorizada y con fundamentos teóricos autónomos que partan de una visión antropológica filosófica.

Nowadays young people live in two very different worlds: one which is related to school and one which is related to the streets and the day-to-day life. Then, we can speak about two ways of education: a formal education that is ruled at schools and University, and an informal education that children learn out of the school. In this paper, we will focus on this relevant problem which causes many reflections and hopes on the future of Latin American education, in both formal and non formal contexts.

#### DESCRIPTORES/KEY WORDS

Educación, medios, TIC, saberes formales / informales, fundamentos teóricos.  
Education, media, TIC, formal / informal knowledge, theoretical foundations.

La descripción que viene a continuación, pertenece a alguien que seguramente es muy cercano a los educado-

res: «Juan es un joven estudiante que vive en un barrio popular de cualquier ciudad de América Latina, tiene 15 años y cursa la secundaria. Él organiza su tiempo según sus responsabilidades: estudios, deberes domésticos, un pequeño trabajo y, también, según sus preferencias personales: deporte, música, la TV, la radio, Internet, el amor y tantas otras actividades de un joven de su edad. A partir de todo esto –interacciones sociales, familiares, culturales– Juan conoce el mundo y «sabe» sobre el mundo. Luego, pasa clases en el co-

◆ Patricia Cortés de Cervantes es comunicadora social, docente e investigadora boliviana y doctoranda en la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica) (pattyradio@yahoo.com).

legio, va a los grupos de formación barrial y constata que los conocimientos que adquiere, si bien son importantes, en muchas ocasiones nuevos, la mayoría de las veces, nada o muy poco, tienen que ver con lo que ha aprendido en su vida cotidiana, es decir fuera del colegio y del grupo de formación barrial. ¡Qué contradicción!... Juan está confundido y algo funciona mal».

### 1. Saberes formales, no formales e informales

Sí... hay un problema: el de la unión armónica y pertinente entre los saberes formales, no formales e informales. Entre los saberes de la escuela, el grupo barrial y los saberes de la vida cotidiana, con sus múltiples referentes. Y en especial uno: el de las TIC (las tradicionales y las nuevas).

Debemos partir del hecho de que, pese a los intentos realizados, la educación formal en general, no está incluyendo seriamente en su propuesta educativa la relación con estas tecnologías y con los saberes que de ellas provienen. He aquí un reto para la reflexión pedagógica. Hay que reconocer que existe educación desde la ciencia, pero, también, hay educación desde el saber empírico, cotidiano. De estos planteamientos surge un cuestionamiento importante: ¿hasta qué punto, el desarrollo actual de la educación formal permite analizar, interpretar y dar sentido a procesos y prácticas educativas que provienen de las TIC? Es una pregunta que nos plantea una reflexión profunda.

A partir de la relación entre educación y comunicación, la «escuela» debe recordar que es necesaria una propuesta integral apoyada en prácticas pedagógicas formales, no formales e informales<sup>2</sup>.

### 2. La expansión de las tecnologías de la información y de la comunicación

Nos encontramos frente a una expansión sin límites de las empresas que se dedican a la explotación de las llamadas tecnologías de la información y comunicación (TIC), por ejemplo Internet, así como una ilimitada oferta de programas de la TV por vía satélite.

Como afirma Castells (1999), la revolución de la tecnología de la información y otros procesos económicos y políticos, desencadenaron y crearon una nueva estructura social: la sociedad-red, una nueva economía, la economía e información global y una nueva cultura de la virtualidad real.

Las TIC influyen claramente en nuestra percepción e interacción con el mundo, puesto que a través de ellas nos informamos acerca de los acontecimientos actuales a nivel mundial. Inclusive nos acercan a otras manifestaciones de la vida y la naturaleza que, difícilmente, estarían al alcance de nosotros, si tal informa-

ción no estuviera disponible en los medios. El potencial técnico y psicopedagógico que nos ofrecen los medios tecnológicos exige una permanente investigación y evaluación de sus usos educativos, con el fin de enriquecer los modelos y estrategias de intervención. Es importante señalar que la investigación sobre medios ha hecho evidente que el desarrollo de las tecnologías de la información tenga implicaciones y consecuencias pedagógicas, pues, al agilizarse los procesos informativos con recursos tecnológicos cada vez más sofisticados, se incorporan nuevos códigos a los procesos de diseño y producción de mensajes que demandan otro tipo de habilidades cognitivas de parte de los educandos. En la medida en que la intervención de las TIC signifique la posibilidad de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la investigación para su correcta explotación está justificada.

En América Latina ha habido y existen muchos aportes en este campo. El debate de la comunicación educativa está abierto para mirar de una manera nueva el proceso de constitución de nuestra modernidad. Educación para los medios (EM) = educación para las tecnologías de la información y de la comunicación.

Como no podemos abarcar todos los pormenores de la relación educación y comunicación que, por supuesto, es un campo bastante amplio, nos abocaremos de aquí en adelante al tema de la educación para los medios (EM) que implica una labor de educación para las TIC. Este tipo de educación, si bien no es del todo nuevo, adquiere en este último tiempo una renovación y una relevancia significativas, al aplicarse al ámbito de la educación formal.

Hay que aclarar que existen diferentes nombres para este tipo de educación, especialmente en el contexto latinoamericano: lectura dinámica de los signos, recepción activa, lectura crítica de la comunicación, educación de la percepción, edu-comunicación, educación para la comunicación, educación y medios de comunicación, educación para los medios, etc.

Partimos del postulado de Wolton (1999) que afirma que no hay conocimiento sin pensamiento crítico, es decir, sin puesta a distancia y cuestionamiento de los discursos y de las técnicas. Producir conocimiento, es necesariamente mirar de otro modo el mundo y no satisfacerse de evidencias.

La saturación progresiva de los medios, ha provocado que la «autonomía del consumidor» tome mucha más importancia. Este hecho implica a la vez, que el receptor deba contar con competencias determinadas que lo lleven a aproximarse a las tecnologías con conciencia crítica y actitud creativa. Sobre la base de estos

fundamentos, en las últimas décadas, en diferentes lugares del mundo, diversas proposiciones se han establecido en torno a la EM.

### 3. La ausencia de la educación para los medios en la educación formal

Numerosos son, hoy día, los educadores de todas las disciplinas y orientaciones que utilizan los medios escritos y audiovisuales. Cualquiera que sea el soporte concerniente, se nota la presencia de una pedagogía que hace «referencia» a las TIC, pero no que «integre» a las TIC. Y es aquí donde se abre la herida. Los educadores no reciben ninguna formación en este campo, sino sólo la que concierne al funcionamiento del equipo técnico. Por ejemplo, la utilización de la televisión es a menudo de orden instrumental. Se parte del punto de vista de que la televisión es una ventana al mundo, una manera de introducir el mundo exterior dentro del grupo o simplemente una manera más eficaz o interesante de presentar los hechos. Lo que es poco usual es que los educadores utilicen estos medios de manera crítica e interrogativa o que ellos motiven a los educandos a hacerlo.

Constataciones similares pueden hacerse respecto a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, tales como Internet, los discos compactos y los multimedia.

Actualmente, una fuerte presión se ejerce sobre los educadores para que ellos se formen en el uso de estas tecnologías, pero «uso» significa solamente «manejo» del material. Se trata evidentemente de una educación por los medios o a través de los medios. En este caso, el educador corre el riesgo de no alcanzar sus objetivos operacionales, porque él no toma en cuenta todas las dimensiones del documento utilizado, su especificidad en tanto que documento mediático y, entonces, construye la explotación pedagógica aplicando una pedagogía «adaptada» al medio, pero no «propia» al medio.

En el ámbito de la educación formal se olvida que, complementaria a una «educación por o a través de los medios» e indisoluble a ésta, existe una «educación para los medios».

La EM apunta a reforzar en el educando, su condición de receptor activo, de explorador autónomo de la comunicación mediática, de actor de esta comuni-

cación. La EM quiere lograr que el ser humano sea capaz de apropiarse de un máximo de informaciones a partir de cualquier tipo de documento mediático. Apropiarse quiere decir: reunir la información, organizarla, jerarquizarla, ejercer al respecto una mirada crítica. El proceso implica, por tanto, competencias de lectura, de decodificación, de análisis, de puesta en perspectiva, de expresión y de comunicación. La EM, según un aporte y experimentación del British Film Institute de Inglaterra, reposa sobre seis aproximaciones complementarias: los lenguajes, las tecnologías, las representaciones, las tipologías, los públicos y los sistemas de producción.

### 4. Condiciones para la aplicación de un programa de educación para los medios en la educación formal

La EM en la educación formal, demanda ciertos requisitos, ciertas condiciones. A nivel general, vemos

**La educación para los medios es, para la educación formal del tercer milenio, una oportunidad de renovación de la propuesta pedagógica-comunicacional y una puerta abierta para contribuir al proyecto global de la educación, sobre todo, en los países en vías de desarrollo. A inicios del siglo XXI, la necesidad de una EM con fundamentos teóricos autónomos y, es más, propios al contexto de cada región, aparece como una prioridad imperativa para los diferentes países.**

que existen algunas lógicas contradictorias que se deben superar:

1) El encierro disciplinario es contrario a todo trabajo integrador, a todo trabajo transdisciplinario. Así sin advertirlo, se van creando fronteras que separan un área de la otra. En este contexto, no se puede aplicar una pedagogía transversal basada en la EM.

2) Aún falta fortalecer la interacción a nivel interdisciplinario entre la educación formal y la comunicación.

3) Pese al gran interés que concita la EM, se nota que en este momento está, lamentablemente, en la periferia de los intereses de aquéllos que están en posición de dirección.

Sin embargo, las esperanzas resurgen cuando vemos el interés que prestan ciertos sectores de la educación formal en las TIC. Estos movimientos repre-

sentan una ocasión única para dar un nuevo dinamismo al movimiento para la EM. Este movimiento de la EM ofrece a aquéllos que intentan la integración de estas tecnologías, el cuadro de reflexión teórico y las prácticas pedagógicas que pueden permitirles optimizar el potencial educativo. Así, el objetivo central de la EM, como sostiene el canadiense Piette (1996), no apuntará a la simple transmisión de conocimientos sobre las tecnologías y las maneras de utilizarlas, ella buscará crear las condiciones de una relación al saber que favorezca la emergencia del espíritu crítico. Desde esta perspectiva la EM, en el contexto de la educación formal, cobra todo su sentido. La EM puede aplicarse, también, en el momento de la producción, es decir que la EM no concierne únicamente al análisis crítico, sino, también, a la producción de mensajes. Así, dentro de una unidad de trabajo referida a la publicidad, por ejemplo, no se analizará solamente la publicidad o las campañas; sino, que se esperará que los participantes produzcan sus propias propuestas en base a un marco de reflexión.

##### 5. Los responsables de la aplicación de la educación para los medios

Surge una pregunta determinante: ¿quiénes son o serán los encargados de aplicar la EM en la educación popular? Lo más lógico sería pensar en los profesionales de la comunicación, sin embargo, sin ánimo de descartarlos, tenemos que enfocar nuestra atención al educador en general. Formaciones, inicial y continuas, son necesarias. Este es uno de los retos a emprender a corto o mediano plazo. En suma, se trata de una tarea de «formación de formadores».

##### 6. Los fundamentos teóricos de la educación para los medios

Paralelamente a las prácticas, deben trabajarse los fundamentos teóricos de la EM. Partimos de la idea de que la EM, pese a los progresos obtenidos, hasta el presente no ha llegado a dotarse de fundamentos teóricos autónomos, sólidos, que le permitan guiar de manera coherente la concepción de programas dentro de la educación popular. Los estudios que han abordado este tema de forma específica son escasos. La necesidad urgente de explorar este dominio y, es más, de verificarlo y contrastarlo en prácticas concretas es, entonces, evidente.

##### 7. La dimensión antropológica filosófica de la educación para los medios

Esta reflexión no quedaría completa, si no arriba-

mos a su objetivo primordial: el hombre, el ser humano. La dimensión antropológica filosófica de la EM busca preservar lo esencial: la libertad y la dignidad del hombre.

El hombre, mientras más crítico sea, será más libre. La percepción crítica debe llevar al hombre a la conquista de su plenitud, a través de la apropiación consciente de su entorno simbólico y de su rol activo dentro de la dinámica social y cultural. Cuando los hombres se levantan para defender su dignidad, para hacer respetar sus derechos, la comunicación toma un real valor antropológico.

Para concluir, es importante hacer énfasis en la idea central que se ha desarrollado: la educación para los medios es, para la educación formal del tercer milenio, una oportunidad de renovación de la propuesta pedagógica-comunicacional y una puerta abierta para contribuir al proyecto global de la educación, sobre todo, en los países en vías de desarrollo. A inicios del siglo XXI, la necesidad de una EM con fundamentos teóricos autónomos y, es más, propios al contexto de cada región, aparece como una prioridad imperativa para los diferentes países.

Sabemos, sin embargo, que estamos frente a una gran tarea, plena de desafíos, de inquietudes, de cuestionamientos y de proposiciones de trabajo personal y de grupo. Pese a todo, estamos convencidos de que desde esta óptica, tenemos una excelente posibilidad para renovar nuestros esfuerzos de servicio a las nuevas generaciones y así contribuir a forjar un futuro donde el desarrollo de la recepción activa, crítica y creativa nos lleve a mitigar la exclusión en todas sus formas, promoviendo la consolidación de la libertad y de la dignidad de la humanidad.

##### Notas

<sup>1</sup> TIC (Tecnologías de la información y de la comunicación). Del gran panorama tecnológico que abarcan las TIC, en el presente trabajo, se hace énfasis en la influencia de los medios de comunicación masivos: radio, TV, prensa, cine, Internet.

<sup>2</sup> La educación formal –sistemática, gradual y, por lo general, obligatoria– corresponde a la escuela, colegio, universidad, etc. La educación no formal –sistemática, a veces gradual y no obligatoria– es la que se da, por ejemplo, en los grupos barriales, centros culturales, etc. La educación informal/no planificada es la que se vive, de manera inconsciente, en la vida cotidiana, por ejemplo, con las TIC.

##### Referencias

- CASTELLS, M. (1999): *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid, Alianza.
- PIETTE, J. (1996): *Education aux médias et pensée critique*. Paris, Harmattan.
- WOLTON, D. (1999): *Internet et après?: une théorie critique des nouveaux médias*. Paris, Flammarion.

(Recibido: 01-07-05 / Aceptado: 14-12-05)

- Antonia Alejandra González y Karla Jiménez  
México y Panamá

# La televisión digital interactiva y sus aplicaciones educativas

Interactive digital TV and its learning tools

La televisión digital interactiva es una realidad de la llamada «sociedad de la información» que funciona a partir de la difusión de la televisión directa, de las redes por cable y de la televisión digital terrestre, junto con la mejora de la calidad en la recepción y visualización de las señales televisivas, de los sistemas digitales de interacción y de la recepción portátil y móvil de la señal de televisión. En ese sentido, en el futuro se espera que las computadoras unidas con las emisiones televisivas digitales, permitan el desarrollo de sistemas interactivos que se puedan aplicar tanto en la vida cotidiana como en la educación formal y no formal. Las implicaciones que la televisión digital interactiva conlleva, provocan una reconversión en la tarea de los medios de comunicación y plantean nuevos retos en los poderes públicos y privados. En el campo educativo, la televisión digital interactiva representa oportunidades de interacción viva con el usuario, sin embargo en el momento actual, las investigaciones en este campo son escasas.

Interactive Digital TV (IDTV) is a reality in the midst of the Information Society, is expected to allow the development of new interactive systems that may be useful in daily life as well as in other scopes such as education, politics and economics. The implications that IDTV requires to mature settles new challenges for both public and private authorities, and, demands also, new standards for other aspects such as technology applications, television industry, legal frames, social environments and education fields. This paper presents the basis of IDTV and also looks beyond to explore what are the outlines that can be used to provide an efficient broadcast and interactivity.

#### DESCRIPTORES/KEY WORDS

Televisión, digital, interactividad, educación, retos, ocio, movilidad.  
Digital, education, entertainment, interactivity, goals, movility, television.

La televisión es un medio de comunicación que a lo largo de su historia ha sido tema de investigación y estudio. Ha provocado controversias, y además nos vincula con el acontecer político, económico, social y tecnológico de nuestra cotidianidad. En general, es un medio que se instaló en nuestras vidas para quedarse. Con el advenimiento de la sociedad de la información (SI) y el indiscutible uso y desarrollo de las tecnologías de la información (TIC) que ésta era conlleva, la televisión

❖ Antonia Alejandra González Gómez es egresada de la Universidad Autónoma Metropolitana UAM-X de México (karlajc.antoniagg@gmail.com).

Karla Jiménez Comrie es periodista de «La Prensa» en la República de Panamá (karlajc.antoniagg@gmail.com).

vuelve a revolucionar nuestras vidas, de la misma forma que sucediera en la década de los cincuenta con el paso del blanco y negro al color, y se presenta esta vez como un medio que permite la interacción con el televidente a través de la televisión digital interactiva (TV-Di). La TVDi es una modalidad tecnológica que ofrece una mayor calidad en la imagen e introduce en el medio televisivo nuevos servicios como la recepción de la señal de televisión en los teléfonos móviles, la interactividad y la personalización de los contenidos. Por ende, implica una renovación total del medio. Analizamos algunas implicaciones que esta tecnología suscitará en el ámbito tecnológico, económico, legal, social y educativo.

### 1. Aspectos tecnológicos

La televisión, hasta hace muy poco, se transmitía a través de ondas hertzianas, siguiendo el sistema analógico. Sintetizando, funcionaba con la modulación del haz luminoso en color procedente del objetivo de la cámara que se descomponía en tres haces de colores (verde, rojo y azul) y creaba una señal de luminancia (blanco y negro) o una de crominancia (color). A su vez, esta señal se transformaba en cargas eléctricas y se transmitía al receptor televisivo en el hogar.

Hoy día, el sistema avanzado de televisión digital es más flexible ya que transforma la imagen, el audio y los datos en bits (0 y 1). Es decir, las señales de luminancia o crominancia se convierten en combinaciones binarias que hacen posible la corrección de errores en la recepción del sonido, texto e imagen y proporcionan imágenes más finas y de mejor calidad.

El sistema digital convierte en dígitos los contenidos televisivos, de esta manera ocupan menos espacio en el multiplexador y proporcionan al usuario la posibilidad de ver un mayor número de canales y programas con mejor calidad y a gran velocidad. Igualmente, permite al telespectador elegir, seleccionar, ordenar y estructurar de forma personalizada su programación.

### 1.1 Canales y estándares de difusión de TVDi

La TVDi une las ventajas que proporciona la tecnología actual para el envío de diferentes canales de televisión (analógicos y digitales) con la transmisión de datos y canales de interacción. Esto permite unificar en un solo sistema los servicios de televisión tradicional y la de alta definición, con la personalización de contenidos, la programación a la carta y los sistemas de comunicaciones electrónicas como el «e-mail».

Los canales que permiten la difusión de la TVDi son las ondas hertzianas terrestres, el satélite, el cable, el ADSL «Asymmetric Digital Subscriber Line» y la Televisión Digital Terrestre (TDT).

La TDT, que se encuentra en auge actualmente, permite difundir programas de televisión y datos asociados con los programas a un gran número de usuarios de manera flexible. También permite cubrir zonas de mayor o menor tamaño según las necesidades de cobertura (nacional, autonómica o local) y de usar las antenas existentes de la televisión digital analógica.

Los estándares de transmisión que utiliza la TVDi son el «Digital Video Broadcasting» (DVB) para Europa y el «Advanced Television Systems Comité» (AT-SC) para el continente americano. Ambos establecen lo que se denomina «Moving Pictures Expert Group» (MPEG), como modelo para la codificación tanto del audio como del video.

En España, por ejemplo, las plataformas de televisión digital utilizan los estándares de transmisión de DVB (DVB-C para cable, DVB-S para satélite y DVB-T para terrestre). El estándar DVB-T permite los modos de recepción portátil y móvil y además admite el acceso a servicios avanzados de televisión y la entrada a los servicios interactivos, «entre las características que hacen del estándar DVB-T algo novedoso está el modelo de recepción de televisión en vehículos en movimiento (hasta velocidades de 80 Km./h.), lo cual abre un nuevo mercado a la difusión de contenidos...» (Pérez, 2005).

|  | Analógico                  | Digital          |
|--|----------------------------|------------------|
| Calidad de la señal                            | Baja a alta                | Alta             |
| Calidad del audio                              | Bajo a alto                | Alto (CD)        |
| Costo de transmisores                          | Medio a alto               | Alto a bajo      |
| Costo de receptores                            | Bajo a medio               | Alto a bajo      |
| Ajustes en el equipo receptor                  | A veces o nunca requeridos | Nunca requeridos |
| Resistencia a condiciones ambientales adversas | Moderada a alta            | Alta             |
| Capacidad de varios programas simultáneos      | 1                          | 4 a 6            |

|                                | Satélite                     | Cable                              | TDT               | ADSL                          |
|--------------------------------|------------------------------|------------------------------------|-------------------|-------------------------------|
| Implantación                   | Fácil/rápida                 | Difícil/costosa                    | Fácil/rápida      | Fácil/rápida                  |
| Cobertura                      | Continental                  | Local                              | Local             | Local                         |
| Ancho de Banda                 | Capacidad de 36Mhz 56MB/s    | Gran capacidad de 550 a 1GHz total | Limitado 24Mhz    | Limitado de 1 a 9 MB/s        |
| Contenidos                     | No permite información local | Información local                  | Información local | Información local             |
| Descodificador                 | Si                           | Si                                 | Si                | Si                            |
| Emisión de la señal televisiva | Teléfono                     | Cable                              | Teléfono          | Teléfono, Router o módem ADSL |
| Canal de retorno               | Limitado                     | Ilimitado                          | Limitado          | Amplio                        |

descripta la señal, comprueba los derechos del abonado y descodifica la señal MPEG-2 (que permite codificar y descodificar audio y vídeo sin que éstos pierdan su calidad) o MPEG-4 (que además de codificar y descodificar audio y vídeo también permite la aplicación de servicios interactivos como Internet) para convertirla en señal analógica que se envía

### 1.2. Elementos tecnológicos que intervienen en la difusión de TVDi

En la difusión de la TVDi intervienen diversos canales y estándares pero, para lograr la interactividad con el receptor, son necesarios una serie de elementos que veremos a continuación.

- Proveedor de servicios. Proporciona servicios interactivos o contenidos destinados a servicios interactivos a través de un servidor de aplicaciones del operador de TV Digital. Por ejemplo, un banco o los servicios de información meteorológica.
- Proveedor de contenidos. Suministra contenidos de televisión y radio, y transmite sus contenidos vía satélite o cable al centro de la emisión del operador.
- Servidor de aplicaciones. Es el encargado de preparar las aplicaciones para su codificación antes de su emisión. Integra los datos de proveedores de servicios.
- Centro de emisión. Recoge las señales de los proveedores de contenidos y las prepara para su codificación y emisión.

• Encoding-Multiplexador. Codifica la información de vídeo, audio y datos (servicios interactivos) convirtiéndola en paquetes MPEG (modulación). Encrpta esta información y finalmente la combina o multiplexa para poder transmitir.

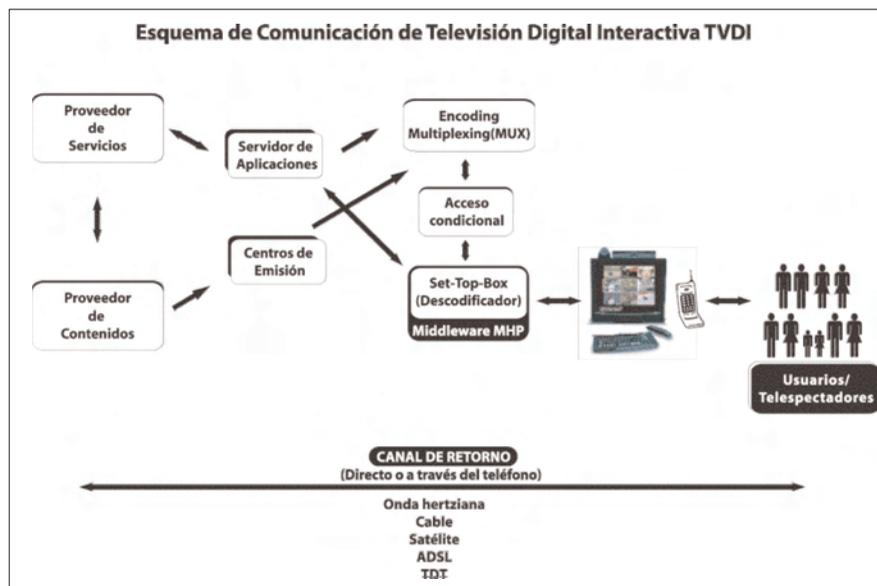
• STB (Set Top Box). Es un dispositivo conectado a la TV que

al televisor.

- Middleware MHP. Software denominado «Multimedia Home Platform» (MHP), que se encuentra instalado en el STB y suministra una interfaz de programación de aplicaciones (del inglés Application Programming Interface» o API). El MHP tiene como misión facilitar el desarrollo y ejecución de aplicaciones interactivas en TV y el acceso a Internet. Cabe destacar que el Middleware MHP es un API abierta que pretende convertirse en el estándar de software para la TVDi y que países como Australia, Finlandia, Alemania, Corea, China, Singapur y Estados Unidos, por mencionar algunos, ya lo han adoptado o se encuentran valorando esta posibilidad.

- Canal de retorno. Es el que hace posible la interactividad y puede darse a través del teléfono, en el caso de la transmisión por ondas hertzianas y satélite, directamente con el cable o la combinación de ambas como lo permiten el ADSL y la TDT.

De lo anterior, podemos inferir que la TVDi implica la coexistencia de varias tecnologías (digitales y ana-



lógicas) utilizadas por diferentes redes de transmisión (por ondas, cable, satélite, ADSL y TDT) y la necesidad de estandarizar los equipos de recepción y las aplicaciones para este medio.

## 2. Marco económico

La TVDi implica cambios trascendentales y radicales en los esquemas tradicionales económicos de las naciones ya que requiere su asimilación por parte de los gobiernos, las empresas y los usuarios. Todo esto a su vez, traerá como resultado una nueva forma de producir y gestionar los contenidos por transmitir.

Esta nueva economía cambiará las reglas del juego y para sobrevivir, tanto las empresas fabricantes como desarrolladoras de aplicaciones deberán transformarse del mismo modo que las empresas de telecomunicaciones, audiovisuales e informáticas deberán adaptarse y converger entre ellas.

La TVDi requerirá de la fabricación de nuevos equipos y el desarrollo de tecnologías adaptables con la prestación de los nuevos servicios que esta tecnología demanda, así como de la mejora de los equipos y servicios ya existentes para que los televisores analógicos puedan recibir la señal digital y los servicios interactivos. La fabricación de los nuevos televisores deberá contemplar al principio la creación de un doble sintonizador (analógico y digital) que permita recibir la señal de TVDi en abierto, con la posibilidad de incluir tarjetas que permitan la televisión de pago y que lleven instalado un «software Middleware MHP» que permita el funcionamiento de aplicaciones interactivas.

En el campo de las telecomunicaciones, el otorgamiento de licencias de transmisión, así como la distribución y asignación de frecuencias será la clave para el éxito de la TVDi. Paralelamente, los gobiernos deberán poner especial atención en las modificaciones y ajustes necesarios en los sistemas y antenas colectivas para la correcta recepción de la señal de la TVDi en los hogares ya que todo esto a su vez implicará un gasto agregado para el usuario.

El ámbito del audiovisual será el que manifieste más cambios. En primer lugar se presentará la necesidad de crear grandes empresas multimedia integradas por grupos multidisciplinarios que incluyan la informática e inversiones a escalas internacional y local. Esto se debe a que la inversión inicial y necesaria para la TVDi es un negocio de grandes grupos con socios locales e internacionales, que puede darse desde monopolios u oligopolios en cada uno de los mercados.

La concentración de grandes grupos es obligada por las elevadas inversiones necesarias y por el control de los derechos de contenidos, tanto los clásicos trans-

mitidos en la televisión analógica (películas, noticias, deportes) como los nuevos contenidos interactivos (programación y publicidad interactiva, juegos, datos, entre otras posibilidades).

En el sector audiovisual, la multiplicidad de canales temáticos, de servicios complementarios e interactivos generará una enorme necesidad de crear contenidos. Esto implicará fuertes inversiones por parte de las empresas privadas y en el caso de las públicas, el apoyo de los gobiernos a través de subvenciones que garanticen el acceso público a todos los ciudadanos, quienes serán los que intervendrán directamente en la creación y transformación de estos contenidos, desarrollándose así un nuevo sistema de negocio.

Por otro lado, se transformarán agentes o puestos de trabajo en los procesos de producción y distribución de contenidos como: el proveedor de contenidos y servicios adaptados, el programador que agrupa esos contenidos y gestiona su venta por paquetes y los operadores que distribuyen contenidos y servicios.

En todos los casos mencionados, las oportunidades de negocio para cada una de las empresas son claras, pero significan una transición de la producción en serie a la producción flexible, es decir, ante la TVDi las empresas deberán transformarse «en unidades de producción fáciles de programar, que puedan ser sensibles a las variaciones del mercado (flexibilidad del producto) y a los cambios de los insumos tecnológicos (flexibilidad del proceso)» (Castells, 1999: 183). Esto significaría la aparición de mercados horizontales, en los cuales aumentaría la competitividad en los eslabones de la cadena de producción, tanto de tecnologías como de contenidos, además de contribuir a la existencia de una oferta de servicios creativa y atractiva pero sobre todo, con incentivos para que los usuarios adquieran los nuevos equipos y consuman los nuevos servicios.

Para la obtención de ingresos y sostenimiento de la TVDi se deberán considerar los siguientes métodos:

- Pago por visión y abono. Las plataformas de la TVDi ofrecen una serie de múltiples opciones y selección de programación que facilitan el acceso al usuario para decidir qué es lo que realmente le interesa ver, además de los servicios interactivos. En el caso de los usuarios abonados podrán acceder directamente a estas opciones y en el caso de los no abonados tendrían la oportunidad del pago por visión.
- Subvención. El gobierno deberá promover subvenciones que impliquen la inclusión del uso de la TVDi a todos los ciudadanos como actualmente se aplica en Italia.
- Publicidad. El aumento del número de progra-

mas que se emitirán a través de la TVDi provocará una fragmentación de las audiencias y por consiguiente, una mayor fragmentación de la inversión publicitaria. Es decir, ante la aparición de más cadenas para emitir publicidad, mayor la posibilidad de efectos económicos negativos en esta área. Por lo tanto, las empresas de publicidad deberán tomar medidas creativas, ser más selectivas, pero sobre todo emigrar hacia la publicidad interactiva.

La financiación será en primer lugar por el uso y la suscripción de los usuarios: en menor medida, la subvención del estado y finalmente la publicidad.

### 2.1. T-commerce

La TDVi marca una serie de cambios en el ámbito económico, y ofrece al usuario la posibilidad de comprar a través del televisor desde su sofá, sin la necesidad de levantarse o de llamar por teléfono, esto será factible simplemente presionando un botón del mando a distancia. A esta nueva manera de compra, se le denomina «t-commerce» y abarca distintos tipos de compra desde productos en general, reservas de pasajes o alojamientos, transacciones bancarias y pagos de cuentas, hasta pedidos de comida a domicilio.

Veamos algunos tipos de «t-commerce»:

- «Merchandising». Durante la emisión de un programa, se pueden ofrecer artículos que están relacionados o que promocionen el mismo.
- Venta de productos alimenticios en un determinado programa, evento deportivo o musical. Pizza, por ejemplo.
- Publicidad. Espots interactivos que aportan información sobre algún producto y sortean premios entre los usuarios.
- Bancos. Aportan información sobre la entidad bancaria, permiten realizar diferentes acciones: consultar saldos, movimientos de la cuenta del usuario, cambiar el número personal, entre otras.

### 3. Aspectos legislativos

Para implantar la TVDi y cumplir con los objetivos que permitan una nueva economía, así como la democracia y el desarrollo de la SI, es preciso modificar los modelos de regulación existentes. De esta forma, se considera que las nuevas leyes y los gobiernos deberán tomar en cuenta lo siguiente:

- Crear un marco legal competitivo en torno a la SI.
- Fomentar la implantación de las redes digitales y el desarrollo de los nuevos servicios.
- Involucrar la televisión regional y el ocio con el desarrollo de los servicios interactivos.
- Definir los nuevos servicios públicos, en torno a los servicios interactivos y el acceso a las redes.
- Preservar el equilibrio entre el servicio público y la iniciativa privada, así como entre el audiovisual nacional y el audiovisual regional-local o internacional.
- Garantizar el acceso universal a los contenidos y servicios interactivos, a todos los ciudadanos, ya sea de manera pública o privada.

**La concentración de grandes grupos es obligada por las elevadas inversiones necesarias y por el control de los derechos de contenidos, tanto los clásicos transmitidos en la televisión analógica (películas, noticias, deportes), como los nuevos contenidos interactivos (programación y publicidad interactiva, juegos, datos, entre otras posibilidades).**

- Asegurar la transmisión de contenidos tanto nacionales como internacionales, estatales, autonómicos y locales.
- Establecer políticas de subvenciones para la adaptación de antenas colectivas o la adquisición de receptores integrados, STB, y el «Middleware MHP», a precios justos.
- Renovar las leyes en materia de telecomunicaciones para conceder, denegar o retirar licencias de transmisión y frecuencias.
- Velar por la defensa de la competencia en el sector audiovisual (publicidad y creadores de contenidos) y la protección del pluralismo informativo.
- Garantizar la educación y la igualdad de oportunidades, ligadas a la asimilación de las tecnologías.
- Custodiar las normativas con relación a la privacidad y protección de los menores.

En definitiva, frente a los desafíos que la SI exige, la TVDi se estructurará como un medio más descentralizado y cercano al ciudadano, capaz de adaptarse a las nuevas necesidades sociales de las minorías y de los ámbitos locales.

#### 3.1. T-government

En 1960, la televisión cambió la manera de hacer

política con la victoria electoral de Kennedy sobre Nixon, «modificó los debates parlamentarios y se generaron nuevas relaciones entre gobernantes y gobernados, entre representantes y representados, al tiempo que se gestaba la diferenciación entre hombres públicos y hombres comunes y se daba origen al concepto de una política contemplada desde dos foros, el intraparlamentario y el extraparlamentario, con la existencia del público invisible, y el consecuente fortalecimiento del ejecutivo...» (Pérez-Ugena, 2003).

Hoy día, la TVDi abre un catálogo de posibilidades en el ámbito político pues su implantación permitiría establecer lazos más estrechos entre los ciudadanos y los gobiernos. Este concepto permitirá que los ciudadanos estén más informados y tengan más capacidad de acción para decidir y participar en procesos políticos. Así, el usuario podría analizar a través del televisor la propuesta política de un partido, conocer

todo el mundo, para que la TVDi se introduzca con éxito.

- Promover e impulsar su uso en todos los niveles de gobierno (nacional, autónomo o local) y para ello, se deben crear instancias y mecanismos que coordinen y difundan los beneficios del uso de este recurso para cumplir con las políticas gubernamentales.

- Difundir entre los diferentes niveles de gobierno, las políticas nacionales e internacionales, con respecto al uso e implantación de la TVDi y los estándares establecidos, con el fin de contribuir al logro de las metas y su evaluación.

- Generar diagnósticos para identificar requerimientos específicos y determinar propósitos que permitan focalizar la atención a poblaciones más desfavorecidas y desarrollar proyectos o programas idóneos para la inclusión.

- Revisar y actualizar las leyes a nivel nacional, autónoma y local en materia de audiovisual, telecomunicaciones y la SI.

- Promover una participación de múltiples actores e inversionistas evitando el desarrollo de monopolios privados y apoyar más a la pequeña y mediana empresa (PyMES).

- Impulsar acuerdos entre todos los niveles del gobierno y las empresas de telecomunicaciones con la finalidad de adquirir los equipos necesarios.

- Promover una nueva regulación para el tratamiento de la convergencia de servicios audiovisuales, de telecomunicaciones, de contenidos y los de la SI.

**Hoy día, la TVDi abre un catálogo de posibilidades en el ámbito político, pues su implantación permitiría establecer lazos más estrechos entre los ciudadanos y los gobiernos. Este concepto permitirá que los ciudadanos estén más informados y tengan más capacidad de acción para decidir y participar en procesos políticos.**

su ideología y la de sus miembros, revisar las propuestas de cada candidato y saber su postura ante temas claves para el desarrollo de un país. De igual forma, los partidos podrían conocer directamente qué opinan los usuarios sobre el proyecto de nación que proponen. Esto ayudaría, ante la crisis y falta de credibilidad de la política actual y de las instituciones, a revitalizar la vida política de las naciones y a la legitimación de los representantes políticos. Ésta es una tarea imperante de los gobiernos en la SI. Como afirmó el primer ministro inglés, Tony Blair, «los gobiernos tienen tres misiones claves: crear un mercado estable y competitivo; conseguir que todos reciban la formación precisa; y utilizar las nuevas tecnologías para modernizar los servicios gubernamentales» (Álvarez Monzoncillo, 2004). De tal manera, para que la TVDi logre impulsar la democracia de los países y el desarrollo de la SI, se deben llevar a cabo los siguientes objetivos:

- Promover e impulsar nuevas políticas públicas capaces de articular los esfuerzos de los gobiernos de

#### 4. Entorno social

Hasta el momento hemos hablado sobre aspectos fundamentales para la implantación y desarrollo de la TVDi como lo es la tecnología, la economía y la legislación, pero aún nos queda ver un factor muy importante que será el encargado de determinar si los pronósticos con respecto a la TVDi podrán cumplirse: la sociedad.

Con la televisión tradicional la familia se reunía frente al televisor y recibía los mensajes de manera pasiva. A través de la TVDi, desaparece el concepto de grupo o familia, ya que sus nuevos métodos permiten recibir contenidos diferentes, adaptados a los gustos y expectativas culturales de cada integrante. Igualmente, el concepto de espectador pasivo desaparece ya que el usuario obtendrá cierto protagonismo

ante la capacidad de elegir, seleccionar, ordenar y estructurar de forma personalizada su programación. La pantalla del televisor se convertirá en una terminal que permite el acceso tanto a juegos como a servicios interactivos, que dejan de lado la televisión tradicional analógica.

La verdadera revolución de la TVDi nos afectará tanto en un nivel sociológico como individualista, pues supone un cambio en los modos de relación social, con nuevos códigos y tiempos.

Las empresas que ofrezcan los servicios y contenidos interactivos deberán conocer a los usuarios, esto implica obtener información variada sobre aspectos demográficos, geográficos, psicográficos, y de usabilidad. Esta información sería adquirida a través de las aplicaciones interactivas que ofrezcan y con el uso del STB o el receptor integrado y del canal de retorno (TDT, ADSL, cable, satélite).

Socialmente hablando, se espera que la TVDi ofrezca a los usuarios:

- Servicios avanzados. Acceso a Internet (correo electrónico, foros y chats), vídeos bajo demanda y profundización en la oferta de programación.
- Interactividad compleja. Aplicaciones interactivas como «t-government», «t-banking», «t-commerce», juegos en línea, apuestas y canal de retorno.
- Interactividad baja. Aplicaciones interactivas básicas como el estado del tiempo, estado de las carreteras, aeropuertos y publicidad interactiva.
- Pago por visión. Paquetes básicos como sonido y vídeo bajo demanda.
- Servicio básico. Opciones básicas de canales de pago y facturación.
- «T-learning». Educación formal e informal con el apoyo de este medio.

Todo esto implica cambios radicales en los hábitos de consumo del telespectador, ya que se vaticina el abandono de la actitud pasiva como receptor para responder e interactuar con los contenidos emitidos a través de un teclado, la pantalla o el mando a distancia. De esta forma, se da paso al usuario «creador o productor» de sus propios contenidos, hasta tal punto que estaríamos hablando de un «emirec» (término propuesto por el canadiense Jean Cloutier donde se unen una parte de los dos términos: «emi» por emisor y «rec» por receptor). Un usuario que puede navegar o hacer videoconferencia, jugar on-line, consultar la cuenta bancaria, renovar el permiso de conducir, enviar «e-mails» o descargar contenidos a su voluntad.

Pese a todos estos recursos, aún no se ha tenido en cuenta si verdaderamente el usuario desea interactuar con la televisión. Ante esto, se corre el riesgo de tener

que emitir para dos tipos de usuarios, uno selectivo como el navegante de Internet y otro pasivo y apático ante todas las aplicaciones. Si a esto le añadimos los costes que la TVDi podría suponer para el usuario, también podríamos enfrentarnos hacia posibles casos de exclusión.

## 5. Oportunidades educativas

En el campo educativo la TVDi representa oportunidades de interacción viva con el usuario. Sin embargo, las investigaciones actuales en este ámbito son escasas. La TVDi permite un modelo de comunicación personalizado y recíproco dedicado a la información, el entretenimiento, la interacción y la dimensión lúdica. Para aprovechar la TVDi dentro del ámbito educativo, primero tendríamos que partir de una base que fusione de forma creativa el ocio con programas informativos y que nos lleve hacia una evolución más activa tanto del medio, las nuevas tecnologías de información y el público. A partir de entonces podríamos plantearnos la creación de servicios de educación.

«Si se quiere participar plenamente en el desarrollo de la era digital, la creación de servicios educativos deberá ser competitiva y atractiva en los mercados cada vez más globalizados» (Vilches, 2001: 164).

La buena noticia es que ya hay quienes apuestan en una fusión entre la educación y la TVDi para obtener resultados más favorables en los procesos de aprendizaje. Para ello, se han planteado estudios que retoman los conceptos del «t-learning» (aprendizaje interactivo a través del televisor) adaptado a las características y aplicaciones de la TVDi.

Socialmente hablando, es muy probable que tengamos que valernos de nuevas estrategias para atraer la atención del aprendiz hacia las actividades que la TVDi pueda ofrecer, ya que a diferencia de otros medios como Internet y sus métodos de «e-learning», la televisión ha sido vista por años como un medio pasivo dedicado al entretenimiento y cuya interactividad —entre el televidente y el medio— es casi nula.

Sin embargo, otras ventajas como la disposición de televisores en el 99% de los hogares europeos y la tendencia de las personas a confiar en todo lo que ve en ella, la condiciona para ser un medio de utilidad en el entorno educativo.

Entre sus utilidades, la TVDi permite una mayor difusión de contenidos audiovisuales que, de estar bien planificados, podrían posibilitar una cantidad equitativa de contenidos informativos, de esparcimiento y educativos adaptables con las experiencias y objetivos de los estudiantes en el hogar, y ¿por qué no?, también en las aulas escolares y centros de educación no formal.

Pese a que aún es perceptible el marcado contraste que existe entre los medios de comunicación y el sistema educativo, los estudiosos del audiovisual español proponen como meta la formación de una consciencia crítica (y participativa) en relación con los medios, y una progresiva aceptación por parte de los medios de comunicación de un compromiso profundo con la educación (CAC, 2003: 57).

Para visualizar la TVDi como posible herramienta de aprendizaje es necesario abordar ciertas consideraciones pedagógicas que permitan enlazar su novedad técnica con las posibles aplicaciones educativas que pueda aportar, por ejemplo:

- Cómo convertir al televidente pasivo en un aprendiz activo.
- Cómo unificar la brecha entre el «edu-entretenimiento» y el aprendizaje.
- Cómo integrar los sistemas de soportes (humanos y electrónicos) para enlazarlos en un entorno de aprendizaje vía televisivo.
- Qué tipo de interactividad es la necesaria para aumentar la experiencia educativa a través de la TVDi (Atwere y Bates, 2003).

### 5.1. Prácticas y aplicaciones de futuro

Las aplicaciones tecnológicas que hacen de la TVDi un medio más personalizado con las preferencias de los usuarios podrían funcionar como una plataforma de formación que puede ser aprovechada desde el hogar.

No obstante, es necesario tener en cuenta que los hábitos de la estructura familiar en torno a la televisión y su consumo pueden ser un factor determinante en su uso. Si sumamos además otros factores como la escasa participación en el tiempo mediático de los adultos con respecto a sus hijos, la falta considerable de programación infantil en los horarios regulares televisivos de actualidad y la falta de iniciativas por hacer una convergencia entre la televisión y la educación, podríamos pensar que los nuevos formatos de la TVDi solo son una utopía. Ante ello, es necesario que tanto la familia como la escuela, se planteen la necesidad de conocer la televisión, «interpretarla, desmitificarla, producirla y desmenuzarse para favorecer unos telespectadores más críticos y activos» (Aguaded, 1998). Para muchos la televisión es lo mejor que les sucede a lo largo del día después de una jornada laboral, «lo que los mantiene vivos, lo que alimenta su lánguida existencia. Sabiamente utilizada puede servir para dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y para insuflar vitalidad en unos procesos a menudo también lánguidos» (Ferrés, 2000: 221).

Paralelamente, el CAC nos informa de que la televisión es la tercera actividad de importancia en los niños y niñas, además de dormir y asistir al colegio. Algunas plataformas europeas –sobre todo británicas– de TVDi han retomado esta realidad para enriquecer su oferta de contenido. La posibilidad de interacción por otro lado, podría influir en el desarrollo y adquisición de valores cognitivos y de habilidades físicas (Bates, 2003: 73). En ese sentido, de aplicarse en la educación las funcionalidades audiovisuales y de interactividad que la TVDi ofrece, es posible obtener beneficios como el incremento de la motivación dentro del aula y la prolongación del aprendizaje fuera de ella. Tanto en Europa como en América, el sector educativo aparece en muchos de los proyectos por desarrollar dentro de la TVDi. En este orden, Gran Bretaña, Italia, Suecia y Estados Unidos están a la cabeza en el desarrollo de contenidos para TVDi. Algunos programas infantiles se basan en los formatos aplicados en el programa estadounidense infantil «Winky dink and you», durante la década de los cincuenta, como indican León y García Avilés en «Los retos de la implantación de la televisión interactiva a la luz de su propia historia», donde ya se implementaba la participación de los niños para que ayudaran al protagonista a resolver las dificultades de sus aventuras dibujando en las pantallas de sus televisores aquellas herramientas (cuerdas, escaleras, etc.) que el personaje necesitara. Como éste, los programas que propone la TVDi parten de un abanico de posibilidades para el receptor.

En Gran Bretaña, la compañía «Kickstart TV» intenta funcionar como herramienta educativa con funciones interactivas que abarcan pequeños «tests» y ejercicios didácticos, además de información, consejos y soporte multimedia dentro de su programación habitual (Kickstart TV, 2004). La BBC, a través de su canal digital «CBeebies», también ha creado un espacio interactivo dirigido a preescolares de 3 a 5 años de edad, donde quizás la intervención de los padres de familia es crucial para poder acceder al entorno preparado para ellos. Con presionar sobre un botón rojo situado en la interfaz de la pantalla, «CBeebies» despliega una serie de actividades relacionadas con su programación infantil que involucran actividades didácticas para conocer los colores, por ejemplo (Bates, 2003).

Italia por su parte, mantiene programas dirigidos a jóvenes y adultos interesados en el aprendizaje de idiomas como el inglés además de «test» identificados por niveles, según el grado de dificultad de cada usuario.

Para generar contenidos educativos dentro de la TVDi es necesario que el sector educativo trabaje de forma integrada con el campo tecnológico y comercial.

De esta forma es posible garantizar la producción de verdaderos programas educativos y no de «eduentrenimiento» como solemos caer en muchos casos.

Preparar programas interactivos de calidad resulta costoso y sus contenidos deben de estar lo suficientemente dotados de aplicaciones interactivas que aporten un valor añadido que logre despertar el interés de los usuarios. Quizás en un futuro logremos desarrollar más productos encaminados hacia la convergencia entre la industria audiovisual y el ámbito educativo. Quién sabe si en el transcurso la TVDi se convierta en un vehículo para construir posibles escenarios que promuevan más actividades pedagógicas para desarrollar en clases o accesos a materiales informativos que a su vez permitan a los usuarios colaborar con el medio basado en sus propias experiencias cotidianas. Por lo pronto, creemos que para comenzar a habituarnos a las nuevas tecnologías desde un punto de vista de educación y formación, es necesario crear enlaces que vinculen de forma adecuada este medio con los procesos de aprendizaje. Ciertamente, aún se requieren de estudios que provean de directrices para la investigación y la práctica de este campo. Ante ello, hacemos énfasis en dos puntos.

- La TVDi necesita de nuevos profesionales con un alto nivel de capacitación en su uso y creación de contenidos, capaces de planificar, gestionar y diseñar proyectos comunicativos y educativos multimediáticos. En este punto, las universidades deberán poner especial atención.

- La aplicación del medio en todos los niveles de educación tanto formal e informal, como recurso curricular y medio de conocimiento.

## 6. Conclusiones

La TVDi ofrece múltiples opciones en la SI. Aunque su base esencial sea la tecnología, es necesario proveerla de contenidos y, al mismo tiempo, de planificar reformas en los ámbitos económicos, políticos, sociales y educativos. Ante esta idea, sugerimos que las naciones deben tomar en cuenta los siguientes aspectos:

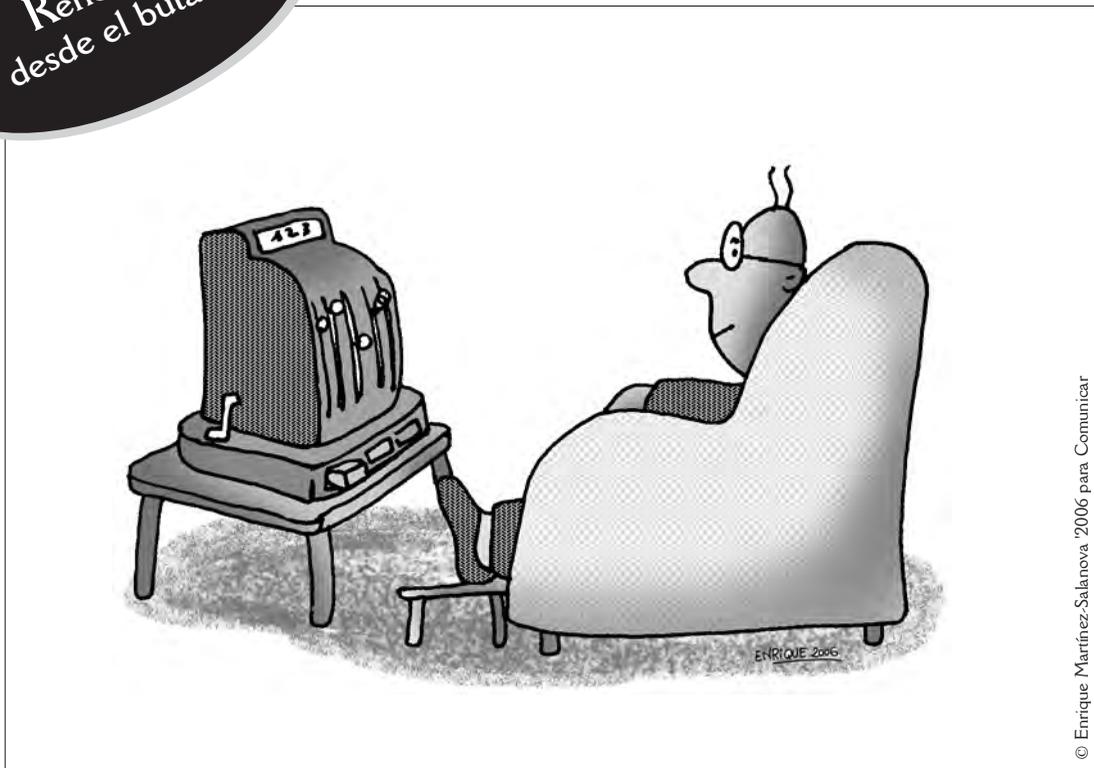
- Garantizar el acceso.
- Conocer de manera crítica el medio para que su uso y aplicación sea de manera creativa.
- La TVDi puede contribuir de modo decisivo en la cooperación internacional.
- Elaborar y actualizar las leyes en materia de telecomunicaciones y audiovisual.
- Se debe dar un proceso de apropiación de esta nueva tecnología con prudencia y sobriedad.
- Se requiere una amplia pedagogía social del uso y de la producción del nuevo medio. Si las naciones en

la SI se detienen a reestructurar estos ámbitos y llevar a cabo las medidas necesarias, se podrían prevenir fallos o fracasos. «El nuevo poder reside en los códigos de información y en las imágenes de representación en torno a los cuales las sociedades organizan sus instituciones y la gente construye sus vidas y decide su conducta. La sede de este poder es la mente de la gente» (Castells, 1999).

## Referencias

- AGUADED, J.I. (1998): *La educación en la televisión*. Huelva, Grupo Comunicar.
- ÁLVAREZ, J.M.: «Redes regionales y servicios interactivos» en [www.juntaex.es/consejerias/ect/dgsi/infodex/docs/Televisiones/1parte3.pdf](http://www.juntaex.es/consejerias/ect/dgsi/infodex/docs/Televisiones/1parte3.pdf).
- ATWVERE, D. y BATES P. (2003): «Interactive TV a learning platform with potential. Learning and Skills Development Agency», en [www.LSDA.org.uk](http://www.LSDA.org.uk).
- BATES, P. (2003): «t-Learning study, final report», en Pjb Associates, UK.
- BUSTAMANTE, E. y ÁLVAREZ, J.M. (Eds.) (1999): *Presente y futuro de la televisión digital*. Madrid, Comunicación 2000.
- CASTELLS, M. (1999): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol I. La Sociedad Red*. México, Siglo XXI.
- CONSELL DE L'AUDIOVISUAL DE CATALUNYA (CAC) (Ed.) (2002): *La televisión digital terrenal en España: Situación y tendencias*. Barcelona, CAC (pdf).
- DOBARRO, S. (1998): *La televisión digital en Europa*. Editorial 9.
- FERRÉS, J. (2000): *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona, Paidós.
- GAWLINSKI, M. (2003): *Interactive TV production*. Focal Press.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (Ed.) (1999): *La televisión interactiva. De televidents a TVnautes. Iniciatives de comunicació telemàtica aplicada S.A.L. Informes Document d'estudi 13*.
- JENSEN, F.J. & TOSCAN, C. (1999): *Interactive television. TV of the future or the future of TV. Media & Cultural Studies*. Denmark, Aalborg University Press.
- MILLÁN, T. y BARBOLLA, D.: «Las tecnologías digitales aplicadas a la televisión: del espectador pasivo al espectador interactivo» en I Congreso on-line del Observatorio para la CiberSociedad. Comunicaciones Grupo 20. Periodismo y Comunicación Digital (<http://cibersociedad.rediris.es/congreso>).
- PEINADO, F. (2004): *La radio y la televisión en la Europa digital*. Seminario Internacional Complutense realizado los días 10 y 11 de mayo de 2004.
- PÉREZ, J. (Coord.) (2005): «Televisión digital. Grupo de Análisis y Prospectiva del sector de las Telecomunicaciones» en GAPTEL: [www.red.es](http://www.red.es).
- PÉREZ TORNERO, J.M. (2003): *Libro Blanco: La educación en el entorno audiovisual*. Barcelona, Consell de l'Audiovisual, CAC.
- PÉREZ TORNERO, J.M. (Comp.) (2000): *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona, Paidós.
- PEREZ-UGENA y COROMINA, A. (2003): «Democracia digital. Nuevas tecnologías y sistema electoral», en [www.us.es/cidc/Ponencias/electoral/AlvaroPerez.pdf](http://www.us.es/cidc/Ponencias/electoral/AlvaroPerez.pdf).
- REY, M.; DÍAZ, R. y FERNÁNDEZ, A. (2004): «Educación a la carta para IDTV», en [www.gris.det.uvigo.es:8080/t-MAESTRO\\_-jitel05.pdf](http://www.gris.det.uvigo.es:8080/t-MAESTRO_-jitel05.pdf).
- VILCHES, L. (2001): *La migración digital*. Barcelona, Gedisa.

Reflexiones desde el butacón



(Recibido: 01-06-05 / Aceptado: 12-12-05)

- Jorge Huergo, Kevin Morawicki y Lourdes Ferreyra  
La Plata (Argentina)

Los medios, las identidades y el espacio de comunicación

# Una experiencia de radio comunitaria con aborígenes wichí

Media, identities and communication. A community radio experience  
with native wichí people

El artículo presenta algunos de los impactos producidos por la experiencia de creación de una radio comunitaria wichí, en Formosa (Argentina). Se sintetizan aspectos relacionados con la producción radiofónica bilingüe protagonizada por los jóvenes wichí. Se abordan los modos en que un medio comunitario, como espacio de comunicación, provoca procesos relacionados con las identidades aborígenes y con el diálogo intercultural, de singular significación en tiempos de globalización.

This paper shows the impact experienced by the creation of a community radio station. We reduce some aspects related to the production of bilingual programmes. The major part of this production was under-taken by young people of the wichi community. This article synthesises the most important aspects related to the production of the bilingual programmes. By means of this participative process, we facilitate the ability of the aborigenes to develop their identity and the intercultural dialogue of great importance in the context of globalisation.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Radio comunitaria, identidades aborígenes, intercultural, global-local, conflictos, micropúblico, sociedad civil.

Community radio station, aborigines, communicational space, intercultural, global-local, conflicts, micpublic sphere, civil society.

Ya es indudable que cualquier producto o equipamiento cultural produce sentidos. Lo que sigue siendo, de alguna manera, un proceso significa-

tivo es el encuentro entre prácticas culturales aborígenes y un equipamiento como una radio comunitaria. En el espacio de la comunicación entre ambos polos culturales, también se da cierta articulación entre elementos tradicionales y elementos innovadores, que configuran nuevos modos en la producción de sentidos en una sociedad determinada.

En este trabajo presentamos algunos de los impactos producidos por la experiencia de creación de un

◆ Jorge Huergo, Kevin Morawicki y Lourdes Ferreyra son director y miembros del Centro de Comunicación y Educación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina)  
(jahuergo@perio.unlp.edu.ar) (cce@perio.unlp.edu.ar)

«equipamiento cultural», una radio comunitaria aborigen wichí, sintetizándose aspectos relacionados con la producción radiofónica bilingüe protagonizada por los jóvenes de esa cultura. Se abordan los modos en que un medio comunitario, como espacio de comunicación, produce sentidos sociales provocando procesos relacionados con las identidades aborígenes y con el diálogo intercultural, de singular significación en tiempos de globalización. Desde allí, entonces, el propósito es discutir el sentido de un medio comunitario como servicio público y en la configuración de la sociedad civil.

### 1. Breve presentación de la experiencia y de sus impactos

En el mes de marzo de 2003 comenzamos una experiencia (que todavía estamos desarrollando) de capacitación en comunicación y producción radiofónica, en el que participan unos 35 jóvenes aborígenes. La misma se desarrolla en la localidad de El Potrillo, en el Departamento Ramón Lista de la provincia de Formosa<sup>1</sup> donde existen más de cuarenta comunidades aborígenes wichí. En esa zona, el «Programa de Desarrollo Integral Ramón Lista (DIRLI)» (de cooperación entre la Unión Europea y el gobierno nacional argentino) entre otras cosas instaló una radio con un alcance posible de unos 60 kms. Nuestro proyecto de capacitación nace de la necesidad de poner en funcionamiento ese medio de comunicación, para cuyo propósito es contratado el Centro de Comunicación/Educación de la Universidad Nacional de La Plata, al que pertenecemos.

Nuestro proyecto de capacitación en comunicación y radio comunitaria wichí y de asistencia técnica para la organización de un equipo wichí de Comunicación, formalmente posee dos tipos de objetivos. Unos relacionados con el conocimiento del lenguaje y la producción radiofónica comunitaria; otros, con el proceso de organización de un grupo de comunicación wichí y de un proyecto general de comunicación comunitaria. Sin embargo, ambos parten del necesario reconocimiento de la dimensión comunicacional en la cultura y en la constitución de la identidad wichí. Este punto de partida ha sido extremadamente difícil de lograr debido a la distancia: La Plata se encuentra a unos 1.800 km. de El Potrillo.

En el Departamento Ramón Lista no existen medios de comunicación propios y el acceso a medios masivos es restringido. La radio es el medio más influyente, a pesar de que son contadas las emisoras argentinas que tienen recepción en la zona. La televisión llega, vía satélite, a un «receptor comunitario», y desde

allí la señal es reproducida a la comunidad de El Potrillo, haciendo que una sola persona decida la programación y pueda controlarla. No hay comunicación telefónica para los wichí. Ni siquiera cuentan con código postal para la comunicación por correo común. Por supuesto, no existe la posibilidad de comunicación vía Internet.

Sabemos, sin embargo, que los medios de comunicación se conectan y articulan con prácticas culturales, a la vez que intervienen en la circulación de los saberes y las narrativas al interior de cada comunidad. La puesta en funcionamiento de la radio comunitaria wichí fue la demostración de estos postulados de base: significó el inmediato involucramiento de las diversas comunidades que, aunque ligadas de diferentes formas a la recepción, se vieron inmersas en una forma de participación colectiva.

A la semana de la puesta en el aire y a partir de las primeras prácticas radiales del grupo de comunicadores, la radio se había convertido en la gran noticia en Ramón Lista. Sobre todo, porque posibilitaba la conexión de las comunidades a través de pequeños radio-receptores personales, generalmente de ínfima calidad tecnológica. Esto quedó en evidencia con los centenares de mensajes que llegaron a la radio (cerca de 200 en la primera semana). Mensajes que hablaban de saluciones, informaciones dadas a amigos y parientes dispersos a la distancia (existen comunidades distantes a casi 100 km. unas de otras), pedidos de temas musicales y sobre todo, valoraciones, felicitaciones y buenos augurios ante el funcionamiento de la radio y de la participación de los jóvenes en ella.

Con el transcurso del tiempo, la radio se convirtió en una promesa de articulación de los más variados intereses comunitarios. Propagar las noticias de interés, expresar la voz wichí, recolectar y difundir las historias narradas por los más ancianos, etc. Por otra parte, el grupo de jóvenes que participa en la capacitación y producción radiofónica, rápidamente comenzó a vivir un proceso que tenía por objetivo la conformación de un equipo de gestión del centro de comunicación wichí.

Quisiéramos abordar sólo algunos aspectos de la experiencia que resultan significativos para el objeto de este artículo, y que se refieren a la estrategia bilingüe en la producción radiofónica y la vinculación que eso tiene con el problema del poder; la articulación entre las estrategias planificadas y el «universo vocabular» de los interlocutores; las claves para trabajar hoy el diálogo intercultural, y la emergencia y abordaje de los conflictos en el espacio de comunicación. Esto nos permitirá poner en discusión el papel de un

medio comunitario en su relación con la constitución de lo público y de la sociedad civil.

## 2. La comunicación radiofónica bilingüe. El idioma como problema de poder y como lugar de resistencia cultural

Nuestro trabajo en condiciones culturales de bilingüismo (wichí-español) no sólo nos llevó a plantear como estrategia la producción radiofónica en ambos idiomas, sino que nos hizo reflexionar sobre la importancia que adquiere el idioma en ese lugar en el que conviven conflictivamente diferentes culturas. Los jóvenes wichí que participan de la experiencia son bilingües: su lengua materna es el wichí y su segunda lengua es el castellano, que empiezan a aprender formalmente a los seis o siete años en la escuela.

En la primera semana de trabajo en la radio, los participantes de la capacitación salen al aire y nos sorprende la fluidez con la que se expresan oralmente. Los wichí tienen una cultura predominantemente oral, y el interés por la escritura en su lengua es, en realidad, una iniciativa blanca, que traen los anglicanos a principios del siglo XX. Son estos últimos quienes han hecho una reconstrucción de la gramática y se han interesado en que se aprenda. En la escuela se enseña a los niños y adultos wichí a hablar en castellano, pero poco y nada a escribirlo; esto se produce también en la formación bilingüe de los MEMA (Maestros especiales de modalidad aborígen), quienes tienen dificultad para la escritura en castellano. Esta situación posee consecuencias en la disputa de los cargos docentes, una de las actividades profesionales más importantes en la región y una de las mejor remuneradas.

En su propio idioma la escritura tampoco es fluida y produce debates internos importantes en el grupo sobre la manera correcta de escribir determinadas palabras o traducir al wichí términos corrientes en nuestro idioma español. Además, desde las primeras semanas de nuestro trabajo, aparece como preocupación de los jóvenes el «hablar mal» el castellano. Esta preocupación y el debate por ello, surge de críticas que reciben de algunos miembros de sus comunidades pero principalmente de los criollos.

Estas primeras observaciones, y otras que fueron surgiendo a lo largo del proceso que vivimos, nos llevaron a pensar al idioma vinculado con el poder y tam-

bién como lugar de resistencia cultural en la experiencia que hemos compartido con el grupo de jóvenes wichí a lo largo de la capacitación. En el caso de los wichí vemos que el idioma es un lugar de resistencia cultural, que no sólo refuerza el sentido del «nosotros» (o de pertenencia y distinguibilidad) en sus comunidades, sino que también es posible entender su uso como táctica del débil (en el sentido que lo plantea Michel De Certeau, 1996), sobre todo en la relación con el blanco y el criollo, frente a las estrategias que éstos producen y a la disposición de ciertos «campos de juego»<sup>2</sup>. Muchas veces a lo largo de la experiencia nos hicieron notar un diferencial de poder al utilizar su lengua en ese espacio, manejando determinadas situaciones y dejándonos «fuera de juego».

Los criollos y los blancos, en cambio, utilizan la lógica escritural como estrategia de lucha, de pugna por el poder y logran imponerla en muchas situaciones para obtener ventajas. En el caso del espacio de la radio, de parte de los sectores que quieren apropiarse de este

**La pugna, no sólo por el significado de la experiencia, la vida y el mundo, sino por la expresión de la palabra –pronunciada desde una configuración bilingüe– se produce en ese espacio; lo instituye como público; y esto se da en condiciones desiguales en el ejercicio del poder.**

espacio (blancos o criollos), utilizan como uno de los argumentos más fuertes, no sólo la mala pronunciación del idioma castellano, sino también las importantes deficiencias en su escritura.

## 3. La importancia del reconocimiento del «universo vocabular» y del diálogo intercultural

La planificación para los primeros encuentros con las comunidades wichí fue diseñada por el grupo capacitador como una estrategia que, a pesar del desconocimiento del lugar y de la situación sociocultural, tuviera en cuenta todas las consideraciones que pudiera demandar el desarrollo de los cursos. Y esto fue así a pesar del impedimento de no poseer datos primordiales sobre la vida en el Departamento Ramón Lista. La necesidad de planificar sobre una serie de «a priori» culturales en un escaso margen de tiempo (el grupo fue contratado tres meses antes de la finalización del Programa, el cual tuvo una duración de cinco años), estaba destinada al fracaso. De hecho, la planificación

de estrategias constituyó, en sí, una estrategia fracasada de antemano.

Sucedió que, al igual que en toda planificación que no tiene en cuenta las prácticas socioculturales de la sociedad en que interviene, el dictado de los cursos en el primer encuentro demostró la inutilidad de aquel diseño estratégico. Los asistentes a los cursos no sólo no eran analfabetos (como algunos informantes nos habían asegurado) sino que leían y escribían ambos idiomas (incluso algunos ya habían tenido experiencias radiales). La planificación pormenorizada de los cinco primeros encuentros tuvo que ser literalmente desestimada. Más bien se hizo necesaria la articulación de la postulación de las nociones básicas sobre radio comunitaria, con prácticas radiales concretas. Y esto fue así simplemente porque los objetivos que buscaba la ante-

medida que se articula con las culturas (tentativamente) particulares, las cuales a su vez, aportan a la conformación de esa globalidad cultural. Porque este escenario mundial no debe ramificarse sólo como contracara de una confabulación de la hegemonía mundial que nos estaría llevando a la universalización de nuestras vidas, sino en tanto redimensiona y reposiciona lo local en un interjuego permanente entre procesos culturales globales y redimensionamientos de las culturas locales; es decir, confluencia omnipresente de tradición y modernismo, ancestros y digitalización de las historias familiares, folklorismo y tecnología aplicada a la vida cotidiana (Morawicki, 2003).

En nuestro caso, a pesar de estar al tanto de los procesos de hibridaciones entre las culturas autóctonas y las capitalistas, nuestra planificación no contempló la

presencia de lo global en la cultura wichí. En este sentido, tres aspectos nos llamaron la atención: la fuerte presencia de la identidad peronista<sup>3</sup> y de la política en general en la vida de las comunidades (que incluyen el trabajo político de muchos aborígenes, como referentes explícitos del gobernador de turno); la fuerte identidad creada en torno de los

**Lo que se hace evidente es que la radio como servicio público o como equipamiento contribuyente a la configuración de la esfera pública en este tipo de contexto cultural, debe plantearse y comprenderse desde la perspectiva del diálogo intercultural en clave global/local.**

rior planificación carecían de sentido en el escenario sociocultural real.

Lo que queremos señalar con esto es la necesidad de que toda planificación o estrategia de intervención parta del reconocimiento del «universo vocabular». Para Paulo Freire, el universo vocabular es el conjunto de palabras o el lenguaje con que los sujetos interpretan el mundo. El estudio del universo vocabular recoge no sólo los vocablos con sentido existencial, y por tanto de mayor contenido emocional, sino también aquellos típicos del pueblo: sus expresiones particulares, vocablos ligados a la experiencia de los grupos, de los que el educador forma parte (Freire, 1973).

En el contexto de las sociedades actuales, es probable que toda planificación y, por tanto, todo reconocimiento del «universo vocabular», deba ser pensada en clave local/global, esto es, teniendo en cuenta que la globalización implica una compleja relación entre las culturas regionales y las globales. Algunos autores hablan hoy de «glocalización»: lo local debe entenderse como un aspecto de lo global, ya que la globalización implica también un acercamiento y mutuo encuentro de las culturas locales. La conformación de una cultura tentativamente global sólo es viable en la

equipos de fútbol nacionales (sobre todo del club Boca Juniors) y la total hegemonía de la religión anglicana en materia de cultos religiosos.

Si nuestro propósito era trabajar un proceso dialógico en torno de la radio wichí, ese proceso no podía ya encararse en un sentido solamente vinculado con la proximidad; debía tener en cuenta estas características culturales reconocibles en el «universo vocabular» de nuestros interlocutores. De modo que el reconocimiento de esas características complejas condicionadas por los procesos de globalización se transforma en un requisito del diálogo intercultural.

El diálogo intercultural ya no puede ser entendido como el que se da entre dos polos culturales relativamente extraños (el del agente externo y el de la comunidad, o el del medio y la comunidad), con horizontes de expectativas y sistemas de sentido ajenos unos de otros. Antes bien, esa forma del diálogo tiene que comprenderse en contextos de complejidad y de accesos y consumos que poseen «efectos de sentido» relativamente articulados y hasta similares.

Por lo demás, el diálogo intercultural puede comprenderse de dos maneras. Una, como el espacio comunicacional en que la comunidad habla y a la vez

es hablada (Bajtín, 1981), y que es en esas formas de hablar donde carga esas características configuradoras de lo global/local. La otra, como proyecto político que hace posible la comprensión y la transformación de un mundo común –en el sentido del diálogo freireano (Freire, 1973)–, o la lectura/escritura del mundo, pero no ya separando a las instituciones políticas formales (como los partidos políticos) de las prácticas políticas culturales particulares (como las formas de organización, circulación y distribución del poder en la cultura aborígen, por ejemplo), sino comprendiéndolas como articuladas<sup>4</sup>. Es decir, el diálogo intercultural es con unos sujetos que no son simplemente «exóticos» por ser aborígenes, sino que pertenecen a un ambiente cultural y político complejo.

#### 4. El conflicto en el espacio de comunicación comunitaria: un ejemplo

El grupo a cargo del trabajo en la radio está compuesto por jóvenes de entre 19 y 35 años, representantes de las 42 comunidades wichí del Departamento. La participación de ellos en este espacio de comunicación, y sobre todo desde la puesta al aire de la radio, les ha traído reconocimiento social, les ha hecho ganar popularidad, inclusive en algunos casos con los criollos (cosa poco frecuente sobre todo con respecto a los adultos). Pero, a la vez, ha generado conflictos en el interior del grupo y con otros grupos externos a la radio.

Si bien el trabajo de los jóvenes ha producido un impacto positivo en las comunidades wichí, que recibieron con alegría su desempeño como comunicadores y la propuesta de hacer una radio comunitaria, surgieron problemas con algunos sectores que presentaban demandas, como por ejemplo: por responder a intereses comerciales (y presentar publicidad comercial) o por responder a las formas de una radio más cercana al estilo blanco o similar a ese modelo de producción. Esta situación motivó debates en el grupo y replanteos sobre la propuesta. En el grupo fueron generándose conflictos interpersonales (casi siempre relacionados con cuestiones de poder) que empezaron a afectar a su desempeño en la radio. Estos fueron los problemas que hubo que afrontar y trabajar permanentemente en el intento de conformar un equipo de gestión de la radio, desde nuestro rol como facilitadores del proceso. Se fue generando una red de rumores, roces, disputas (algunas vinculadas con el hecho de hacer valer o compartir ese «saber hacer» dentro de la radio y con las habilidades para provocar sensaciones e ideas en la audiencia). Una maraña de malentendidos y pugnas grupales que parecía difícil de desanudar.

El conflicto estaba latente en el grupo, pero no se hacía explícito en el espacio de capacitación; lo cual nos ponía en un callejón sin salida y hacía que muchos de los jóvenes nos expresaran su voluntad de abandonar el espacio. Hasta allí, implícitamente la «comunicación» (para ellos) era entendida como un proceso armonioso y tendente al acuerdo racional; y el «espacio de la capacitación» (para nosotros) se reducía al aula contigua al estudio de radio.

Un hecho fortuito nos llevó a todos a resignificar las cosas. Al abandonar el espacio que podríamos considerar áulico en la capacitación y proponerles trabajar al aire libre (un espacio de comunicación y capacitación más relacionado con la cultura wichí), el conflicto se hace explícito. Durante toda una mañana el grupo reconoce el conflicto como tal y, de la mano de la mediación de los capacitadores, le hace frente sugiriendo diversas estrategias de solución de ese conflicto (comprendiendo así el carácter a veces conflictivo del proceso comunicacional). Al hacer explícito el conflicto, el grupo da un paso adelante –difícil de afrontar para ellos y nosotros– que expresa la voluntad de empezar a imaginarse como «equipo»; un paso que hiciera posible la generación de procesos grupales de protagonismo, vinculados con la gestión de la radio.

#### 5. Una breve discusión sobre los medios comunitarios para el «servicio público» y la «sociedad civil»

El espacio comunicacional abordado en la experiencia debe ser complejizado en virtud de algunos factores para plantear la discusión sobre el papel de los medios comunitarios para el servicio público y la sociedad civil. El primer factor tiene relación con los condicionamientos políticos para la participación pública de los wichí. El segundo, características que pueden resultar engañosas al momento de evaluar los modos de pronunciamiento de la palabra de los sujetos y los alcances de la globalización en la configuración de la esfera pública y la sociedad civil.

En la zona de la experiencia existen dos tipos de condicionamientos políticos para la participación pública wichí, que a veces se entrecruzan. Uno es el proveniente de las prácticas implantadas especialmente por el Partido Peronista de la provincia, que crea y afianza relaciones de clientelismo político. Otro es el relacionado con las propias prescripciones culturales wichí sobre los modos de participación en instancias públicas (lo que en nuestro caso hizo que asistieran a la capacitación sólo varones, designados por diferentes caciques de la región). Por otra parte, la cultura wichí posee un carácter predominantemente oral, donde la narración oral revela y construye (produce constante-

mente) la identidad: en ella se muestran los modos de leer/escribir la experiencia, la vida y el mundo. Por tanto, «pronunciar la palabra» permite la expresión de la identidad cultural wichí, a la vez que posibilita esa identidad. Ahora bien, esa palabra que se pronuncia –como configuradora de lo público (Arendt, 1993)– se constituye en mediadora de la memoria común y de los formatos culturales emergentes. Con lo que resulta problemático delimitar de qué modos, en la palabra que instituye lo público, pueden rastrearse los elementos tradicionales y los elementos innovadores en términos de comunicación/cultura.

A partir de la experiencia deberíamos distinguir dos niveles en los impactos producidos: uno referido a las comunidades wichí y el otro al equipo de gestión de la radio. En el primer nivel, los miembros de las comunidades exceden la caracterización de meros «usuarios de servicios», para convertirse en partícipes de nuevos modos de comunicación. Estos nuevos modos de comunicación, en muchas oportunidades significan un salto sobre los condicionamientos políticos provenientes de las prácticas partidarias y de las propias prescripciones culturales wichí acerca de la participación pública. En cuanto al grupo de gestión, se abre un espacio comunicacional en el que los conflictos se presentan y se dirimen de modos no violentos, como en las esferas caracterizadas como micropúblicas en las sociedades mediatizadas (Keane, 1995)<sup>5</sup>. Sin embargo, las condiciones de emergencia y resolución del conflicto, cargan con formatos propios de las prácticas culturales aborígenes.

Hoy sería posible hablar de cierta refiguración de lo público. Lo público es lo que aparece en público, que puede verlo y oírlo todo el mundo y tiene amplia publicidad (TV, objetos de consumo como objetos públicos). Pero también es el propio mundo en cuanto mundo común a todos (diferente al lugar poseído privadamente). Lo público es un espacio fluido y polimorfo ligado a los medios, que garantiza la opinión pública; es decir: lo público se ha ido constituyendo, cada vez más, en espacios mass-mediáticos (Ferry, 1992). El espacio público ya no obedece a las fronteras nacionales de cada «sociedad civil», sino que es un medio de la humanidad «mundializada» o de la «sociedad mediatizada». Sin embargo, lo público no puede ser visto como un espacio despolitizado. La pugna no sólo por el significado de la experiencia, la vida y el mundo, sino por la expresión de la palabra (pronunciada desde una configuración bilingüe) se produce en ese espacio; lo instituye como público; y esto se da en condiciones desiguales en el ejercicio del poder.

En cualquier caso, lo que se hace evidente es que

la radio como servicio público o como equipamiento contribuyente a la configuración de la esfera pública en este tipo de contexto cultural, debe plantearse y comprenderse desde la perspectiva del diálogo intercultural en clave global/local (y también tradicional/innovador<sup>6</sup>), y no ya como encuentro inaugural y aislado entre comunidades extrañas y ajenas, cargadas con rasgos exóticos.

Una radio comunitaria como equipamiento cultural se articula con disposiciones subjetivas. Posibilita la expresión de la palabra y de la propia voz, lo cual implica romper la «cultura del silencio» (colonizada por palabras y voces legítimas y deslegitimadas) y reconocer que la palabra y la voz propia no es armoniosa o unificada, sino también conflictiva (Huerco, 2003). El proceso de «decir la propia voz» es un riesgo, como todo proceso de comunicación. Implica expresar los gustos, los intereses, las opciones, que nunca son puros o esenciales. La voz y la palabra «diferentes» no siempre contienen lo que quiere la «política dominante de la palabra», donde el indígena debe decir lo autóctono, lo ancestral, lo mítico, lo mágico. Por eso, alentar el desarrollo de disposiciones y de la formación subjetiva, también quiere decir desarmar las representaciones naturalizadas sobre las diferencias y las minorías (que siempre «deben» explicar su manera de ser, por ser exótica o por cargar con hibridaciones a veces incomprensibles para el agente externo).

Esta apuesta a la apertura de un espacio comunicacional mediado por un medio comunitario, posee (aún sin quererlo o sin plantearlo como estrategia de acción) un carácter político. Si la polis fuera entendida, no como lugar, sino como modo de vida donde se manifiestan las diferencias en el discurso y la acción y donde se produce la subjetivación (Arendt, 1993), a partir de la radio comunitaria es posible percibir cierta experiencia de la polis en el espacio público. También la radio comunitaria wichí contribuye (aún sin que sea planteado como estrategia) a la configuración de la sociedad civil. Lo hace en cuanto que la sociedad civil es el terreno de los conflictos y los antagonismos de diferente orden, respecto de los cuales el Estado trabaja organizando y administrando respuestas, o desde los cuales se movilizan y organizan fuerzas sociales y culturales con un sentido político, es decir: dirigiéndose hacia la conquista del poder político o bien identificando los objetos socioculturales en torno a los cuales se disputa.

La experiencia de trabajo que se produce a partir de un medio comunitario resultaría más significativa en la medida en que se alentarán políticas de multiétnicidad (McLaren, 1998). En ellas, antes que al consumo

y al uso de servicios públicos (a veces con su carga de cierta pasividad), se pone atención al proceso de «toma de la palabra» por parte de múltiples culturas diferentes, conformando una trama discursiva multigramatical. Esto significa la relativa convivencia de culturas y modalidades culturales diferentes (razas, etnias, generaciones, etc.), que encuentran una «chance» y una esperanza de emancipación. Aún resta provocar procesos político-culturales centrados en la perspectiva de multietnicidad. En esta perspectiva, las diversidades en el consumo son más bien situaciones de inequidad en el acceso a los bienes. Por eso se alientan formas de ejercicio de la ciudadanía que retomen las formas de la solidaridad y la justicia. También, la posibilidad de construir «narrativas poscoloniales» o «políticas narrativas de subalternidad», en las que los sectores persistentemente dominados cuestionen las historias fabricadas para ellos y las narrativas dominantes de ciudadanía, a la vez que se transformen en los narradores de sus propias historias.

## 6. Cierre

Las culturas nunca son el reducto de una identidad esencial, sustancial u originaria; siempre son híbridas; en mayor o menor medida son la resultante dinámica de diferentes pliegues intertextuales y multitemporales (Piccini, 2000). Desde esa situación aparecen y se hacen visibles en la escena pública de la sociedad civil. Pero el diferencial radical proveniente de la globalización y la sociedad mediatizada, hace que se produzcan saltos en las formas de hibridación y en los modos de visibilidad pública de los conflictos culturales y políticos.

Las culturas aborígenes no son sólo asediadas por esta nueva y compleja situación, sino que algunos de sus elementos, prácticas y productos son cooptados y devueltos como objetos culturales —o de consumo— en el dinamismo global/local. Pero también ese dinamismo ha hecho posible la visibilidad de sus gramáticas de sentido y de los antagonismos que las constituyen. Es decir, ni culturas devenidas en meros productos de mercado, ni subsumidas y disueltas en la mediatización; sino culturas refiguradas pero intervinientes en las pugnas que se producen en distintas esferas públicas y en el terreno de la sociedad civil.

En torno a la radio comunitaria wichí se han ido movilizandofuerzas y se han reconocido conflictivas y modos de ejercicio del poder. Aún más que en el caso

de los «medios masivos», un medio comunitario contribuye a generar y a acompañar diversas formas de protagonismo popular y de transformación de relaciones de dominación en la constitución de la sociedad civil. Y esto se da en cuanto a las posibilidades que el medio abre respecto a la visibilidad pública de antagonismos y demandas históricas de una cultura aborígen, aunque fuera mediada por los formatos de la globalización y la sociedad mediatizada.

## Notas

<sup>1</sup> Formosa es una provincia del norte de la República Argentina, en el límite con la República de Paraguay. Ubicada en la región de la llanura chaco-pampeana, posee suelos de permeabilidad reducida, y un clima caluroso y con lluvias muy abundantes. Existen en ella tres principales pueblos aborígenes: los toba, los pilagá y los wichí. El Departamento Ramón Lista, donde se desarrolla esta experiencia,

está ubicado en el extremo noroeste de la provincia, en el límite con Paraguay y con la provincia de Salta. Los caminos de acceso a la zona donde se desarrolla la experiencia son de tierra (unos 300 km.) que con las lluvias se hacen muy fangosos.

<sup>2</sup> Algunos miembros del equipo de la radio lo descubren en un partido de «handball» interprovincial, en su paso por la escuela media. Enfrentándose en un partido con criollos en el que iban perdiendo, deciden dejar de hablar en la cancha en castellano para hacerlo en su idioma y con ello no sólo desorientaron al adversario, según comentan, sino que acabaron ganando el partido.

<sup>3</sup> El Partido Peronista es uno de los principales partidos políticos en Argentina. Debe su nombre a su fundador, Juan Perón, que gobernó Argentina entre 1946 y 1955, además de un tercer mandato desde 1973 hasta su fallecimiento en 1974.

<sup>4</sup> Aquí, la noción de articulación que utilizamos remite al sentido que le otorgan Raymond Williams y Ernesto Laclau. La articulación (o mediación) no designa algo que está en el medio, uniendoo conectando dos elementos, así como tampoco alude al reflejo de un acto que, a la vez, lo distorsiona o disfraza. El proceso de «mediación» (o articulación), para Williams, no comporta un elemento separable o un medio, sino que es algo intrínseco a un proceso y relativo a determinadas propiedades que manifiestan los elementos relacionados. En este sentido, la «mediación» se halla en el propio objeto considerado (Williams, 1997: 119-120). Por otra parte, para Laclau, el término articulación no alude a un acoplamiento (a la manera de los vagones de un tren) ni a una unión o juntura (como los huesos se conectan entre sí), sino que alude a la interinfluencia y la intermodificación entre determinados elementos. La articulación es-

tablece una relación tal entre elementos, que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de ella; y que el discurso, precisamente, es la totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora (Laclau y Mouffe, 1987: 119).

<sup>5</sup> En el contexto de la «sociedad mediatizada» existen tres tipos de «esferas públicas» (Keane, 1995): las micropúblicas, las mesopúblicas y las macropúblicas, en las cuales las disputas tienden a ser no violentas y a resolverse en la apropiación y uso o en el consumo de bienes culturales, redefiniendo al ciudadano como un consumidor. Las tres esferas interactúan y vuelven poroso al espacio público, y marcan el paso de la palabra (lexis) como crítica y argumentación, al mundo de la opinión, el espectáculo e incluso las formas virtuales de disputa.

<sup>6</sup> Las matrices y los formatos culturales multitemporales deben ser vistos como articularios o dialécticos. De este modo, lo tradicional/innovador puede ser formulado en términos de dialéctica entre tradición y revolución («La cultura, que es dialéctica entre la tradición y la revolución, es comunicación», afirmaba Saúl Taborda (1951), o en términos de articulación entre unas tradiciones residuales y unos formatos emergentes (Williams, 1997).

### Referencias

ARENDT, H. (1993): *La condición humana*. Barcelona, Paidós.  
 BAJTIN, M. (1981): *The dialogic imagination*. Austin, University of Texas Press.  
 DE CERTEAU, M. (1996): *La invención de lo cotidiano. I. Artes*

*de hacer*. México, Universidad Iberoamericana.

FERRY, J.M. (1992): «Las transformaciones de la publicidad política», en FERRY, J.M.; D. WOLTON y OTROS: *El nuevo espacio público*. Barcelona, Gedisa.

FREIRE, P. (1973): *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.

HUERGO, J. (2003): «El sentido político de la comunicación comunitaria», en VARIOS: *Comunicación comunitaria y participación ciudadana*. Montevideo, Universidad de la República.

KEANE, J. (1995): «Structural transformations of the public sphere», en *The Communication Review, 1*. San Diego, University of California.

LACLAU, E. y MOUFFE, C. (1987): *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid, Siglo XXI.

McLAREN, P. (1998): *Multiculturalismo revolucionario*. México, Siglo XXI.

MORAWICKI, K. (2003): *Pensar políticas culturales en un territorio históricamente globalizado*. La Plata, Documento, 3, Proyecto Cocó.

PICCINI, M. (2000): «Transversalidades: de las teorías de la recepción a una etnología de la cultura», en M. PICCINI; ROSAS, A. y SCHMILCHUK, S.: *Recepción artística y consumo cultural*. México, Juan Pablos.

TABORDA, S. (1951): *Investigaciones pedagógicas*. 2 Volúmenes (4 tomos). Córdoba, Ateneo Filosófico de Córdoba.

WILLIAMS, R. (1997): *Marxismo y literatura*. Barcelona, Península.

Reflexiones  
desde el butacón



(Recibido: 14-02-05 / Aceptado: 14-10-05)

- Jesús del Olmo Barbero  
Madrid

Estudio de su aceptación y rechazo entre los jóvenes

# El color como elemento comunicacional

Colour as a communicative element, an issue on its acceptance or rejection among young people

El estudio del color se plantea como un elemento formal cuya presencia influye en la aceptación o el rechazo de la comunicación escrita. El conocimiento de estas preferencias permite realizar diseños más atractivos que enganchen a los jóvenes. Existe cierto consenso sobre que el uso de color es un valor añadido en la estrategia comunicacional pero la selección de los tonos más adecuados es una tarea que se delega en los diseñadores y que obedece más a la intuición que al estudio. Esta investigación, que forma parte de una tesis doctoral sobre la gestión del color en los medios de comunicación impresos, se centra en las preferencias y el rechazo que manifiestan los jóvenes en el uso del color.

This colour research is set out as a formal element whose presence influences the acceptance or rejection of written communication. The awareness of these preferences allow us to lay out more attractive designs to catch young people. There is a certain consensus about the fact that the use of colour is an added value in the communicative strategy, but the tone selection is a task which is delegated to the designers and is more the result of intuition rather than study. This research which is part of a doctoral thesis on the management of colour in the print media, is about the preferences and rejection that young people show in the use of colour.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Color, jóvenes, diseño, mensaje, comunicación.  
Colour, young people, design, message, communication.

Entre los aspectos formales que intervienen, afectan y condicionan la comunicación escrita, para realizar esta investigación se ha elegido el color. Como elemento formal desempeña un papel activo tanto por su reflejo de la realidad como por la atracción que ciertos tonos ejercen sobre la vista, especialmente entre la población joven. Si analizamos los tres medios de comunicación que les resultan más atractivos (revistas, cine e Internet) se obtiene que se trata de medios en color, todo color y mucho color; son medios actuales sumamente atractivos, sobre todo Internet, y su consumo se asocia a cierta modernidad

◆ Jesús del Olmo Barbero es profesor de la Facultad de Humanidades, Comunicación y Documentación de la Universidad Carlos III de Madrid (jolmo@hum.uc3m.es).

social; y no se olvida su carácter informativo y su conexión con la realidad pero además ofrecen un alto componente lúdico, una mezcla de información y entretenimiento. Los medios de comunicación que se dirigen al segmento de población más joven eligen diseños ligeros cuyo principal atractivo suele ser el color. El poder de atracción que éste ejerce, sobre todo ciertos tonos<sup>1</sup> que se consideran modernos, se convierte en un elemento esencial que inunda literalmente la comunicación escrita.

### 1. La generación «X» e «Y»

La delimitación temporal de la palabra juventud es sumamente imprecisa en la organización social actual. Si etimológicamente debe entenderse como la edad que media entre la niñez y la edad adulta, no se establece claramente una fecha de comienzo y fin. Hoy en día las expectativas de vida han aumentado tanto que el concepto de juventud se aplica a edades que hace tan sólo tres o cuatro décadas estaban consideradas como edad adulta y, pocos años antes, hasta senil.

En este estudio, para acotar el concepto de juventud, se utiliza como referencia las edades comprendidas entre los dieciocho y los treinta años. Los dieciocho marcan la mayoría de edad y los treinta marcan su independencia del hogar paterno. Por debajo de ese límite se consideran adolescentes y por encima adultos.

A estos jóvenes se les ha llamado comúnmente generación «X» y generación «Y». Situadas cronológicamente, aunque con unos límites muy difusos, la generación «X» se refiere al grupo de mayor edad mientras que la generación «Y» hace referencia a los más jóvenes. Cada una de estas dos generaciones presenta hábitos de consumo muy similares aunque esta última (la generación «Y») se ha caracterizado por una utilización masiva y generalizada de Internet, correo electrónico y telefonía móvil.

La llamada generación «Y», o «millenials» –según un informe de Mediabriefing (2003)– ha logrado superar las dificultades que en su momento plantearon la generación «X» o del «baby boom», que ya entonces eran insólitas. Esta nueva generación presenta unos hábitos de consumo marcados principalmente por la utilización masiva del teléfono móvil e Internet como medios primarios de información.

Las compañías de investigación de mercados dedican una parte importante de sus recursos a definir y analizar las características socioculturales de los jóvenes y son abundantes los estudios de mercado sobre esta porción de la audiencia. La confianza que los jóvenes depositan en los medios es escasa y no mani-

fiestan preferencias por un canal de información concreto. Según el informe de Mediabriefing (2003), los jóvenes, sobre todo los pertenecientes a la generación «Y», se fían de sus iguales más que de nadie cuando buscan ayuda. Además, se trata de adolescentes que no muestran preferencia por un canal en concreto, que se sienten cómodos con todos los medios y que están abiertos a recibir contenidos de canales no convencionales como Internet o los móviles.

En referencia al mercado norteamericano, el mismo informe señala que 2003 se caracterizó por ser el primer año en el que el uso de Internet sobrepasó al de la televisión entre los jóvenes consumidores. Esta tendencia probablemente continuará, lo que obligará a la industria del marketing a cambiar su forma de comunicar para acercarse con éxito a las generaciones más jóvenes.

Nos encontramos, según un estudio del Grupo de Investigación en Comunicación Efectiva (GRICE) de la Universidad de Navarra, ante un público interesante y diferenciado. En palabras de Bringue (2004) se trata de individuos familiarizados con las nuevas tecnologías, personas que adquieren productos y servicios hoy, y presentan actitudes que pueden influir en la adquisición de productos y servicios en el futuro. Este autor analiza los datos de GRICE y señala que los jóvenes parecen claramente enfocados hacia el ocio y el entretenimiento y son particularmente escépticos ante la comunicación comercial en medios convencionales. Y eso sucede a pesar de que la comunicación comercial presenta casi siempre la juventud como el paradigma al que hay que aspirar. La orientación hacia el entretenimiento tiene consecuencias psicológicas y sociales: los jóvenes tienden a acudir a los medios donde el pensamiento y la reflexión son menos necesarios, lo que debe hacer pensar a educadores, medios, anunciantes y agencias.

### 2. Metodología e hipótesis de trabajo

Los jóvenes de hoy desean obtener información tan pronto como sea posible y no lucharán contra páginas inaccesibles ni sistemas de navegación pobres. En este sentido cabe señalar que el color es uno de los sistemas de codificación más rápidos que permite moverse fácilmente por cualquier tipo de comunicación escrita. Bien utilizado, mantiene su poder de captación y se convierte en un claro instrumento para dirigir la lectura.

Desde este punto de vista, la hipótesis que se plantea para esta investigación es la siguiente:

- La comunicación dirigida a los jóvenes debe utilizar preferentemente ciertos tonos de color, con una

saturación y brillo determinados. Una elección desacertada puede producir rechazo y la comunicación que se pretende establecer resultará escasamente efectiva.

Apoyados en esta hipótesis, se pretende buscar una respuesta para algunos interrogantes que se convierten en el objetivo de esta investigación:

- ¿Qué colores deben usarse en el diseño de la comunicación escrita dirigida a los jóvenes?
- Una vez delimitados los colores preferidos, ¿qué intensidad de color (saturación y brillo) se acepta mayoritariamente?
- ¿Qué colores producen más rechazo entre los miembros de este grupo de población?

La recogida de datos se ha realizado a través de una encuesta con las siguientes características técnicas:

- Universo: 130 individuos de 18 a 30 años, residentes en la provincia de Madrid.
- Diseño de la muestra:
- Sexo: 91 mujeres y 39 hombres.
- Formación: 27 han realizado estudios de licenciatura y se encuentran realizando un segundo ciclo, 92 realizan actualmente estudios de licenciatura y 10 manifiestan otros estudios.

• Hábitat: 63 viven en ciudades >500.000 habitantes, 62 en ciudades <500.000 habitantes y 5 no declaran tipo de hábitat.

• Trabajo de campo: Selección de las unidades muestrales: tres grupos de alumnos, estudiantes de licenciatura en la Universidad Carlos III de Madrid, con sede en Getafe (Madrid). Los grupos seleccionados pertenecen a la rama de Humanidades, licenciatura de segundo ciclo de Periodismo y estudiantes de primer ciclo de Periodismo y Comunicación Audiovisual.

• Fechas de realización: Entre el 28 de octubre de 2003 y el 16 de febrero de 2004.

El cuestionario utilizado en la recogida de datos ha sido elaborado de forma expresa para esta investigación. Los ítems formulados han sido de dos tipos: cerrados (con tres o cuatro respuestas posibles para el test visual) y abiertos (con la posibilidad de anotar los resultados sin ninguna guía ni sugerencia).

### 3. Estudios sobre el color

La preparación de la investigación tiene su origen en los estudios de Peter Hayten (1967) en los que

manifiesta que la actitud del individuo frente al color se modifica por influencias del medio, educación, temperamento, etc. En los pueblos primitivos y en los niños existe una marcada preferencia por los colores puros y brillantes. Los campesinos adornan sus trajes de fiesta con colores ricos y las personas de vida retraída y monótona también manifiestan su gusto hacia ellos.

La selección del color se plantea como un elemento sociocultural y sus preferencias varían con la edad, la formación y el entorno social. Los colores elegidos han variado histórica y geográficamente lo mismo que las costumbres, la estética o la moda.

Entre los estudios previos hay que citar uno de Eysenck que, según reseña Hayten (1967), fue realizado sobre más de veinte mil consultados de todas las edades. Los resultados de este estudio sitúan las preferencias de color por este orden: azul, rojo, verde, violeta y naranja y amarillo en igualdad de proporción. En los resultados de Eysenck, el orden de los cuatro pri-

**La orientación hacia el entretenimiento tiene consecuencias psicológicas y sociales: los jóvenes tienden a acudir a los medios donde el pensamiento y la reflexión son menos necesarios, lo que debe hacer pensar a educadores, medios, anunciantes y agencias.**

meros fue el mismo en hombres y mujeres, pero mientras aquéllos eligieron el naranja en quinto lugar y el amarillo en sexto, las mujeres antepusieron este último color al naranja.

La segunda de las referencias que cita Hayten (1967) fue realizada en la Universidad de Columbia y ofrece unos resultados muy similares a los del profesor Eysenck, manifestando un cambio de orden preferente entre el violeta y el verde pero resultados similares entre las preferencias. Se citan como preferencias de los adultos del sexo masculino el azul, el rojo, el violeta, el verde, el naranja, el blanco y el amarillo. Entre las del sexo femenino el rojo, el violeta, el verde, el azul, el naranja, el blanco y el amarillo. Los jóvenes determinaron sus preferencias por los colores cálidos y las personas de edad madura por los fríos.

Una tercera referencia en el libro de Hayten (1967) nos remite a los estudios de Gale que se orientan hacia un público adulto e infantil. La selección de

los adultos de ambos sexos fue así: rojo, azul, pardo, verde, oro, blanco, gris, amarillo, plata, violeta, negro y naranja. En los estudios del mismo autor sobre preferencias infantiles se obtiene un orden de naranja, rojo-violeta y azul, inclinándose los niños de todas las edades por los colores de la gama cálida». Señala Gale, además, la influencia de la edad y el entorno en la percepción física del color. Existen ciertas preferencias infantiles hacia los colores de onda larga y a medida que el adulto avanza en años, hacia los de onda corta; los individuos que desenvuelven su vida en tierras soleadas son sensibles a los primeros, y los de latitudes frías y de poco sol, a los segundos: ello obedece a que el sol, a medida que se aproxima al ecuador, determina en el individuo una visualidad roja, mientras que cuanto más se aleja de aquél, va imponiendo una visualidad verde. Los tipos meridionales, con ojos y piel oscura (aquí situaríamos a la población española), muestran su predilección por los colores cálidos, porque se acomodan mejor a las ondas largas; los tipos de latitudes frías o nórdicas, de piel blanca y ojos claros o azules, se acomodan mejor a las ondas cortas, y por ello prefieren los colores de tendencia fría.

#### 4. Resultados de la encuesta

Se han procesado 130 encuestas y el número de respuestas coincidentes aparece anotado entre paréntesis. Además de los resultados generales, se ofrecen también los referidos a las variables de sexo, hábitat y formación.

##### 4.1. Colores preferidos

La pregunta de «¿cuáles son tus colores preferidos?» ofrece, por orden de mayor a menor, las siguientes respuestas: rojo (99), azul (97), negro (96), blanco (79), verde (72), amarillo (57), naranja (46), rosa (37), morado (24) y marrón (18)<sup>2</sup>.

##### 4.1.1. Colores preferidos según variables

- Colores preferidos por jóvenes del sexo femenino: azul (69), rojo (68), negro (67), blanco (60), verde (48), amarillo (43), rosa (34), naranja (32), morado (15) y marrón (12).

- Colores preferidos por jóvenes del sexo masculino: rojo (31), negro (29), azul (28), verde (24), blanco (19), amarillo (14), naranja (14), morado (9), gris (8) y marrón (6).

- Colores preferidos por jóvenes en hábitats >500.000 habitantes: azul (47), rojo (45), negro (45), blanco (42), verde (32), amarillo (27), naranja (22), rosa (16), morado (8) y marrón (8).

- Colores preferidos por jóvenes en hábitats

<500.000 habitantes: rojo (50), negro (48), azul (46), verde (38), blanco (35), amarillo (27), naranja (21), rosa (20), morado (16) y marrón (10).

- Colores preferidos por jóvenes licenciados: azul (56), rojo (45), negro (38), verde (35), blanco (25), amarillo (25), naranja (12), rosa (12), granate (10) y marrón (8).

- Colores preferidos por jóvenes estudiantes de licenciatura: negro (58), rojo (54), blanco (54), azul (41), verde (37), naranja (34), amarillo (32), rosa (25), morado (17) y turquesa (11).

##### 4.1.2. Anotaciones a los colores preferidos

- El rojo y el azul son los colores preferidos en primer lugar. A continuación aparecen el negro y el blanco en el tercer y cuarto lugar respectivamente. Si se establece el orden sin considerar los acromáticos (blanco, negro y gris), el tercer lugar le corresponde al verde.

- Entre sus preferencias, las mujeres anteponen el azul al rojo y el rosa al amarillo.

- Entre sus preferencias, los hombres anteponen el negro al azul y el verde al blanco. Entre los diez primeros no aparece el rosa (el sexo femenino lo cita en sexto lugar).

- Los habitantes de ciudades con menos de 500.000 habitantes eligen el azul en primer lugar, anteponiéndolo al rojo.

- Los jóvenes que viven en ciudades con más de 500.000 habitantes colocan el negro en segundo lugar, desplazando al azul a un tercero. El verde también avanza un lugar y se coloca por delante del blanco.

- Los jóvenes que han cursado alguna licenciatura colocan el azul como el preferido, por encima del rojo, y entre los que todavía realizan sus estudios de licenciatura, el negro se coloca en el primer lugar.

- Los jóvenes que cursan actualmente su licenciatura incluyen el azul turquesa entre las diez primeras preferencias.

##### 4.2. Saturación y brillo<sup>3</sup>

La percepción del color produce un impulso emotivo. Un color gusta o no, se elige un tono u otro, un nivel de saturación o brillo preciso, pero en ninguno de los casos se produce una reflexión previa. El color se percibe de forma instantánea y cada tonalidad emite un mensaje antes de que el receptor tome conciencia de ello.

Para estudiar la saturación y el brillo de los tonos elegidos se ha realizado un test visual que se realiza mediante la visualización de fondos de color con múltiples variaciones. Se utilizan unas muestras de color que varían sucesivamente mientras se proyectan en

una pantalla. Se utilizan como tonos base cada uno los colores primarios de las escalas RVA (rojo, verde y azul) y CMAN (cian, magenta, amarillo y negro) y, sobre cada uno de ellos, se realizan cinco variaciones de saturación y brillo<sup>4</sup>. Las variaciones de brillo y saturación son de un 20% hasta completar el círculo de posibilidades al cien por cien.

Las proyecciones se realizan en condiciones de luz ambiental moderada, sin exceso de luz ni penumbra y se evita en todo momento la luz artificial. Las distintas variaciones se proyectan con un intervalo de tres segundos y tras las cinco variaciones se ofrece una diapositiva que recoge las cinco alternativas propuestas. A continuación el entrevistado dispone de nueve segundos para señalar una respuesta sobre el cuestionario entregado.

Para realizar esta investigación, ante las innumerables posibilidades cromáticas, ha sido preciso acotar el análisis a los colores básicos. En el estudio de las preferencias, los tonos seleccionados son los siguientes:

- Rojo: La saturación del 80% (rojo intenso) obtiene la mayor aceptación entre los jóvenes. El rojo más brillante obtiene el porcentaje de preferencia más alto. Se trata de un color habitual en la publicidad, que representa la pasión, el amor y la virilidad. Entre los hombres, la preferencia aparece compartida con un rojo más oscuro (brillo 60%). Los licenciados (jóvenes con mayor nivel formativo) muestran una mayor aceptación por los tonos menos brillantes, como el rojo oscuro y el rojo grana.

- Azul: El azul mantiene equilibradas las preferencias hasta bajar a una saturación del 40%. Sin embargo, los hombres muestran predilección por un azul bastante saturado (80%). Los gustos se amplían con la edad y la formación que propician unas preferencias repartidas casi equitativamente entre todas las muestras. En el azul, las preferencias por los distintos niveles de luminosidad se muestran muy repartidas. Se constata cierta predilección por el azul oscuro (40% brillo) que se va reduciendo según se rebaja el brillo. Las mujeres eligen, en la misma proporción, el tono más brillante y uno de los menos brillantes pero descartan el brillo intermedio, un nivel que eligen mayoritariamente los hombres.

- Negro: La preferencia por un negro puro está muy acentuada. Las mujeres eligen en primer lugar un negro intenso (100% de intensidad) y en segundo lugar un gris claro (40% de intensidad). Esta misma selección se mantiene en todas las variables estudiadas excepto entre los hombres, cuya aceptación aumenta paralelamente a su nivel de intensidad.

- Verde: Los porcentajes de cada una de las op-

ciones demuestran unas preferencias bastante diversificadas respecto al verde. Las mujeres prefieren tonos verdes más saturados que los hombres pero a medida que aumentan la edad y la formación las preferencias aparecen muy difuminadas entre distintas opciones. Se prefiere el verde oscuro (60% brillo) frente al tono chillón. Los que viven en ciudades más grandes prefieren un verde más brillante que los que viven en ciudades más pequeñas.

- Amarillo: El amarillo vivo (saturado al 100%) gusta mucho más a los hombres que a las mujeres. Éstas prefieren un tono mucho más apagado (saturación 47%). La edad y el hábitat condicionan también estas preferencias: a mayor edad y menor hábitat (<500.000 habitantes), mayor saturación. El amarillo más brillante es elegido mayoritariamente por los jóvenes en todas las variables estudiadas. La segunda muestra de color (amarillo al 80% de brillo) gusta a la cuarta parte de los jóvenes pero a partir de ahí la aceptación decrece a niveles mínimos. El color oro y los amarillos más oscuros producen mucho rechazo entre los jóvenes.

### 4.3. Colores rechazados

Frente a las preferencias del color aparecen las repulsas: una reacción emotiva que produce un rechazo a ciertos matices. En orden decreciente, la lista de los colores rechazados es la siguiente: marrón (65), rosa (50), amarillo (42), gris (37), naranja (34), verde (20), violeta (16), morado (15), rojo (13) y empatados a puntos en el décimo lugar aparece el beige (11), fucsia (11), granate (11) y negro (11).

#### 4.3.1. Colores rechazados por variables

- Colores rechazados por jóvenes del sexo femenino: marrón (52), amarillo (28), gris (28), rosa (27), naranja (27), verde (16), morado (12), rojo (11), beige (9) y negro (8).

- Colores rechazados por jóvenes del sexo masculino: rosa (23), amarillo (14), marrón (13), violeta (10), gris (9), naranja (7), fucsia (5), granate (5), verde (4) y azul celeste (4).

- Colores rechazados por jóvenes de hábitat >500.000 habitantes: marrón (17), gris (16), amarillo (11), rosa (10), naranja (10), morado (8), violeta (6), verde (6), granate (6) y beige (5).

- Colores rechazados por jóvenes de hábitat <500.000 habitantes: marrón (48), rosa (40), amarillo (31), naranja (24), gris (14), violeta (10), rojo (10), negro (8) y morado (7).

- Colores rechazados por jóvenes licenciados: marrón (21), rosa (18), amarillo (16), naranja (16), gris

(8), violeta (6), negro (6), verde (5), morado (5) y fucsia (5).

- Colores rechazados por jóvenes estudiantes de licenciatura: marrón (44), rosa (32), gris (29), amarillo (26), naranja (18), verde (15), rojo (11), violeta (10), morado (10) y beige (9).

- Colores que los encuestados anotaron en primer lugar a la hora de elaborar la lista de los tonos rechazados: rosa (29), marrón (24), amarillo (15), naranja (10), gris (9), verde (8), rojo (4), azul (3), morado (3) y violeta (3).

#### 4.3.2. Anotaciones a los colores rechazados

- El marrón, el rosa y el amarillo ocupan los tres primeros lugares entre los colores peor aceptados.

- Las mujeres rechazan menos el rosa que los hombres. Éstos lo colocan en el primer lugar de sus repulsas y aquellas lo sitúan en el cuarto.

- El marrón, que figura como el peor aceptado entre las mujeres, es mejor aceptado por los hombres. Para éstos ocupa el tercer lugar.

- El gris figura como poco aceptado por la mayoría de los encuestados que, sin embargo, mostraron gran atracción por el blanco y el negro. Al aumentar la formación (entre licenciados) se reduce el rechazo.

- En las ciudades de menos de 500.000 habitantes, el rosa produce menos rechazo que entre los que habitan en ciudades más grandes.

#### 5. Conclusiones

- El azul, con una saturación y brillo del 40%, es el tono preferido por los jóvenes. Se trata de un tono de uso generalizado (entre el color del cielo y el mar) en todos los medios de comunicación.

- El rojo, con una saturación alta y el máximo brillo, se sitúa en el segundo lugar de las preferencias pero a muy escasa distancia del azul.

- Las mujeres jóvenes eligen en primer lugar y de forma mayoritaria el azul, mientras que los hombres se inclinan por el rojo.

- El negro puro es aceptado ampliamente y cuando se opta por rebajarlo, el mejor valorado es el gris claro.

- El marrón, el amarillo, el gris (oscuro) y el rosa son los colores peor aceptados y su presencia provoca un rechazo mayoritario entre los jóvenes.

#### Notas

<sup>1</sup> El tono (también denominado matiz) es una característica que se

confunde con el nombre del color en cuestión y se refiere a la longitud de onda de la luz reflejada o emitida por un objeto. Para medir el tono se usa la «rueda de color» donde los tres colores primarios y secundarios se disponen en una circunferencia equidistante y alterna de modo que cada color se ubica en el polo opuesto de la circunferencia que ocupa su complementario. En este sistema o modo de color el tono se mide en grados de 0° a 360° según su posición en la rueda de color. Un tono es más cálido cuando se acerca al rojo amarillento y más frío según se acerca al rojo azulado.

<sup>2</sup> Los números que figuran entre paréntesis hacen referencia al número de respuestas coincidentes.

<sup>3</sup> La saturación o croma de un color hace referencia a la mezcla de colores entre sí y que supone la interferencia de las ondas con otras de diferentes frecuencias. Una saturación alta indica que apreciamos el color en toda su pureza, limpio de interferencias. Una menor saturación indica que el color tiene mezcla con otros colores con los que interfiere. Cuando las ondas de todos los colores se perciben con igual valor, el matiz no se diferencia y se visualiza exclusivamente el color blanco. La saturación se mide en porcentajes de 0 a 100% (saturación máxima). El color es más puro según aumenta su saturación, y turbio según la reduce.

El brillo (también llamado valor) hace referencia a la intensidad lumínica o luminosidad que percibimos a través de una frecuencia de onda luminosa concreta. Una luminosidad alta hace que el color se aprecie más vibrante e intenso, una media nos indica que el color se apaga hacia negro y una luminosidad cero se percibe como negro. La luminosidad o brillo se mide también en porcentajes de 0 a 100% (brillo máximo). El color es claro según reduce su brillo y más oscuro cuando lo aumenta.

<sup>4</sup> La saturación y el brillo de un color, utilizando como base un programa de edición fotográfica como Adobe Photoshop, se presentan en una escala de 0 a 100. Para realizar cinco variaciones con incrementos proporcionales basta con incrementar o reducir en 20 puntos el valor anterior y así se completa una muestra de todo el espectro.

#### Referencias

- ALBERS, J. (1979): *La interacción del color*. Madrid, Alianza.
- BERMEJO, S. (1980): *Código forma/color*. Madrid, Oriens.
- BRINGUÉ, X. y PÉREZ-LATRE, F.J. (2004): *Comunicación efectiva en circunstancias difíciles: el público entre 14 y 19 años*. Grupo de Investigación en Comunicación Efectiva (GRICE), Universidad de Navarra. Facultad de Comunicación ([www.unav.es/grice/texto/jovenes.html](http://www.unav.es/grice/texto/jovenes.html)).
- FERRER, E. (1999): *Los lenguajes del color*. México D.F., Instituto Nacional de Bellas Artes. Fondo de Cultura Económica.
- HAYTEN, P.J. (1967): *El color en la publicidad y artes gráficas. De la serie «Color en todo»*. Barcelona, Leda.
- MEDIABRIEFING (2003): «Generación Y: consumidores habituales, receptivos a las tecnologías» (<http://iblnews.com/news/noticia.php?id=90521>).
- MIRZOEFF, N. (2003): *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona, Paidós.
- NÓ, J. (1996): *Color y comunicación: la estrategia del color en el diseño editorial*. Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca.
- VOLFGANG VON GOETHE, J. (1999): *Teoría de los colores*. Valencia, Colegio Oficial de Arquitectos técnicos de Murcia.

(Recibido: 13-06-05 / Aceptado: 08-12-05)

- Heloísa Dupas Penteado  
São Paulo (Brasil)

# Telepsicodrama e educação escolar: uma conversa entre professores

Telepsychodrama and school education: a teachers' talk

El telepsicodrama es un producto cultural nuevo, basado em las investigaciones que surgen de las ideas de Moreno, aplicadas a los actuales recursos de las tecnologías audiovisuales del vídeo y la televisión. El presente artículo se centra en investigar las principales propiedades pedagógicas del telepsicodrama en situaciones escolares cotidianas de enseñanza. En este contexto didáctico, este recurso se nos presenta en la vivencia colectiva de los procesos de espontaneidad, las posibilidades de superación de las dificultades experimentadas y apuntadas por los jóvenes, etc.

The telepsychodrama is a new cultural product. It comes from research that links Moreno's ideas to the current TV and VCR technological resources. The paper results from this research. It investigates pedagogic properties of telepsychodrama in school teaching situations. This teaching resource presents, in the collective life of spontaneous processes, possibilities of overcoming difficulties experimented and outlined by the youth.

#### DESCRIPTORES/KEY WORDS

Telepsicodrama, lenguaje imaginable, polisemia, socialización, lenguaje televisual.  
Telepsychodrama, imaginable language, socialization, televisual language.

No Congresso Iberoamericano de Comunicação y Educación, ocorrido na Universidad de Huelva, em outubro de 2003 procedemos à apresentação de um novo produto cultural, o telepsicodrama. Sua produção resulta de um trabalho de pesquisa, na qual, articulando as idéias de Moreno com os atuais recursos das tecnologias de vídeo e televisuais, o relacionamos com o Conhecimento e com a Educação, na modalidade escolarizada e na modalidade de socialização. Neste artigo nos deteremos nas relações específicas entre telepsicodrama e educação escolar, que vimos construindo na 2ª parte da pesquisa,

◆ Heloísa Dupas Penteado es profesora del Programa de Postgraduación de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo (dupaspenteado@hotmail.com).

buscando averiguar e explorar, junto a professores e alunos, as suas propriedades pedagógicas em situações escolares.

O telepsicodrama aqui focalizado intitula-se «Resgatando a vida no telepsicodrama da AIDS». Sua produção ocorreu dentro de um projeto de trabalho com o tema sexualidade, constante dos temas transversais preconizados pelos parâmetros curriculares Nacionais (PCN's). O trabalho com tal tema era visto com dificuldades por professores do ensino médio da Escola de Aplicação da USP, que atestavam sua presença em solicitações de seus alunos e a conseqüente necessidade de ser trabalhado na escola.

Nos encontros que tivemos com alunos desses professores, para apresentação e desenvolvimento do projeto de pesquisa, várias seções psicodramáticas foram realizadas. Em cada uma delas, diferentes temas relacionados a diferentes papéis sexuais afloraram como necessidades a serem telepsicodramatizadas. Das numerosas horas de gravação realizadas resultaram os telepsicodramas «Namoro e liberdade», «Relações familiares e alcoolismo», «Resgatando a Vida no telepsicodrama da AIDS».

Devido aos altos custos da edição de um telepsicodrama e do muito grande investimento em horas de trabalho de edição, concentramos esse trabalho no telepsicodrama da AIDS, que atualmente é o que se encontra mais bem finalizado para exibição.

Com ele iniciamos os trabalhos de pesquisa sobre seu potencial pedagógico, enquanto recurso didático, junto a professores e alunos, em situação escolar.

Duas perguntas, então, se colocaram como fundamentais para os professores que buscam ter clareza do significado de suas decisões e escolhas didático/pedagógicas: por que trabalhar com telepsicodrama na escola? por que trabalhar com o telepsicodrama intitulado «Resgatando a vida no telepsicodrama da AIDS?».

Razões de várias ordens justificam o trabalho com o telepsicodrama na escola. Uma delas diz respeito ao fato de a produção do telepsicodrama decorrer de um projeto de pesquisa que: a) prioriza questões indicadas por jovens, componentes de preocupações deles sobre questões muito presentes na sociedade atual, e cujas respostas disponíveis ainda não satisfazem suas angústias/conflitos/necessidades atuais; b) é realizado com a participação de jovens, e é registrado em linguagem televisual com suporte em vídeo.

O vídeo é um registro específico da linguagem imagética. Esta aparentemente decodificável em seus significados pela analogia imediata que proporciona com a realidade a que se refere, e sedutora pelo envolvimento que causa por sua estética, é uma das lingua-

gens mais presentes na sociedade tecnológica, sendo a TV o canal de divulgação por excelência, responsável por sua disseminação, praticamente universal. Ao contrário do que se supõe, para decodificar a linguagem imagética não basta «ter olhos para ver».

Sabemos que na linguagem escrita não basta a identificação dos signos, do alfabeto e das regras que regem a sua combinação em palavras e destas em frases para a captação dos significados que se esgueiram pelas malhas e entrelinhas de um texto, para a leitura compreensiva e crítica do mesmo. Assim também a leitura compreensiva e crítica do texto imagético exige muito mais do que a mera possibilidade de identificação ou reconhecimento do aspecto do mundo visual que a imagem representa.

A respeito do texto escrito, saber, por exemplo, quem é que diz o que está escrito no texto, quando diz a quem se dirige e com que finalidade, muda fundamentalmente a compreensão do sentido do texto, podendo ampliá-lo ou restringi-lo, a partir da interlocução, do diálogo que o leitor pode então manter com ele, a partir dessas informações e de suas experiências e/ou convicções pessoais, a respeito do tema nele contido. As informações anteriormente referidas permitem contextualizar o texto, ou seja, localizá-lo, situá-lo na realidade de que procede, em seu tempo, espaço, autoria, destinatário.

Além da contextualização, saber distinguir ou reconhecer os recursos de ênfase da linguagem escrita, que fortalecem determinados argumentos em detrimento de outros, permite ao leitor não ficar à mercê dos significados propostos pelo texto, mas estabelecer com ele trocas significativas.

A respeito do texto imagético, o mesmo exercício de contextualização para a boa decodificação do texto escrito se faz também necessário, para a absorção mais pertinente de seus significados possíveis. Para além disto, poder reconhecer os efeitos da posição da câmera na gravação da imagem, de uma imagem em primeiro plano, de um zoom, de ênfase decorrente da iluminação, do som em off, da linguagem oral na indução de determinados sentidos em detrimento de outros, é fundamental para a ocorrência de trocas significativas do leitor com o texto imagético.

Ao se proceder à leitura na escola do telepsicodrama, que é um vídeo com qualidade para exibição em circuitos de TV, se estará promovendo na escola um exercício de aprendizagem da leitura dos textos televisuais, praticamente onipresentes na vida cotidiana de todos nós. Ainda que os professores possam não ter sido preparados em sua formação profissional especificamente para a leitura do texto televisual e/ou ví-

deo-gráfico, uma característica peculiar deste tipo de texto propicia o desenvolvimento dessa aprendizagem em serviço, em conjunto com seus alunos.

Trata-se do fato de ser um texto que admite leitura em situação coletiva, todos reunidos em um mesmo espaço e expostos a um só exemplar do texto na sala de aula, o que viabiliza a constatação imediata da polissemia, ou seja, dos diferentes significados que um mesmo texto tem para diferentes leitores, se forem realizadas trocas das leituras efetuadas ou das compreensões alcançadas, imediatamente após sua exibição.

A polissemia ocorre porque a significação de qualquer texto é feita a partir de diferentes referenciais dos leitores, que são as suas peculiares experiências de vida. Então, esse simples exercício de troca de compreensões já quebra a hegemonia ou a suposta inquestionabilidade do texto imagético, que a imagem lhe confere, atribuindo-lhe estatuto de verdade.

O exercício de trocas de leituras e compreensões tem a propriedade de colocar o seu significado em discussão.

Para além disto, estar informado sobre alguns recursos técnicos utilizados na construção do texto imagético desperta o leitor/receptor para buscar o seu significado para além das aparências. Ter conhecimento, por exemplo, de que a gravação da imagem de uma pessoa com câmera inclinada de baixo para cima, ou de cima para baixo resultam em expressões totalmente diversas (pessoa arrogante no 1º caso ou o oposto no 2); que o «zoom», trazendo a imagem da pessoa ou objeto focalizado para ocupar toda a tela, tem um maior efeito de persuasão, uma vez que a imagem fica direta e exclusivamente, dirigida ao receptor, provê o leitor de instrumentos importantes para a decodificação de significados, permitindo-lhe indagar: «é a personagem focalizada realmente antipática e arrogante ou isto é mero efeito da mídia? Ou ainda questionar-se sobre qual é a importância da simpatia ou arrogância de tal personagem, para a situação em que está sendo focalizada pelo texto. Ou, além disso, permitindo-lhe pôr-se em dúvida sobre a conclusão a que chegou a partir da leitura perguntando-se: penso realmente assim, sobre tal fato ou personagem, ou estou sob os efeitos persuasivos manipulados pela mídia?».

Ao promover este «distanciamento» do texto vídeo-gráfico ou televisual propiciador da vivência de

uma leitura crítico-constructiva do significado da mensagem da mídia imagética, estaremos desenvolvendo na escola competências e habilidades fundamentais para o desempenho da relação autônoma do receptor com as mensagens socializadoras da sociedade midiática. Estaremos capacitando nossos alunos e a nós mesmos, pela educação escolar, para uma relação consciente com os processos de socialização (educação informal). Estaremos entrecruzando educação escolar e socialização. Ou seja, estaremos colocando o conhecimento escolar a serviço da qualificação da vida humana, ousando caminhos que levem à superação da fragmentação ou divórcio entre escola e vida.

Uma outra razão para se trabalhar com o telepsicodrama na escola diz respeito ao fato de ele ser um produto cultural que se destina à exibição em canais de TV, com a pretensão, desejo, sonho de contribuir com a qualificação da programação de TV para jovens.

É preciso indagar aqui em que consiste a diferença deste produto cultural novo intitulado telepsicodrama,

### **Uma outra razão para se trabalhar com o telepsicodrama na escola diz respeito ao fato de ele ser um produto cultural que se destina à exibição em canais de TV, com a pretensão, desejo, sonho de contribuir com a qualificação da programação de TV para jovens.**

que lhe confere a pretensão de contribuir com o processo de socialização via TV. A diferença consiste no fato de que, ao produzi-lo uma nova linguagem midiática está sendo construída. Trata-se da linguagem telepsicodramática, que surge da mixagem ou fusão de linguagens pré-existentes, como a videográfica, dramática e televisual.

O diretor psicodramático, que como já vimos, é um profissional com formação específica, atua em equipe com outros profissionais, como videomakers, câmera man, educadores. E obtém, como resultado desse trabalho um texto telepsicodramático que é um vídeo com qualidade para exibição em canais de TV. Neste, duas diferenças básicas em relação à linguagem televisual se destacam.

Uma delas refere-se à natureza da atuação dramática das personagens. Enquanto na linguagem televisual os atores representam papéis que obedecem a roteiros pré-estabelecidos e não de sua autoria, no

telespicodrama os atores desempenham papéis que vão sendo criados por eles próprios, no «aqui e agora» de sua atuação. O que os torna simultaneamente autores dos papéis que representam. Onde buscam a matéria-prima para a criação desses papéis? Em suas experiências sociais que vão sendo vividas na experiência telespicodramática de maneira peculiar, de acordo com o resgate da compreensão objetiva/subjetiva das situações que representam.

Como esse resgate ocorre? Pela mediação do diretor telespicodramático que se serve para tanto de alguns recursos básicos, como a linguagem oral, corporal e simbólica para promover a liberação da espontaneidade dos atores/autores, linguagens estas também presentes nos programas televisuais. Entretanto, nestes programas tais recursos são utilizados de maneira conduzida e até subliminar de modo a concentrar a atenção do receptor apenas em um determinado significa-

televisual de produtos que são alvos de algum controle legal, como por exemplo, remédios. A expressão corporal é de modo geral utilizada para enaltecer o mal estar que conduz ao uso do medicamento e o bem estar daí resultante. Todavia para a advertência, em atendimento à exigência legal, de que o uso do remédio auto-administrado pode ter resultados perversos, ou mesmo não ter resultados, a televisão serve-se da linguagem escrita apresentada em um fundo de tela neutro: «Ao persistirem os sintomas um médico deverá ser consultado».

Problematizemos essa situação. Por que não usar a linguagem escrita para a apresentação do remédio e a linguagem corporal para a advertência? E nos depararmos então com o poder sedutor da imagem que, se utilizada na apresentação da advertência poderia levar o receptor a concluir: já que o remédio pode não dar o resultado esperado e/ou até acrescentar outros incon-

venientes, então é melhor mesmo já partir inicialmente para consultar um médico. E a televisão deixaria assim de vender o produto e o comportamento consumista. Pois que, acima de tudo ela é vendedora de atitudes e comportamentos.

Uma atitude menos alerta, diante do texto televisual pode levar à seguinte indagação: - «Como a TV é vendedora de atitudes e comportamentos se não estou pagando nada por eles, mas apenas pelos produ-

tos que eu decidir comprar?». O telespectador paga realmente pelos produtos. Quem paga pela venda do comportamento ou da atitude consumista é o produtor e/ou o comerciante do produto, que ao financiar o anúncio, ou a merchandise inserida em outros programas, está comprando o comportamento do telespectador.

Diferente deste uso da linguagem imagética, corporal, oral, simbólica ou escrita o telespicodrama se apresenta como uma nova alternativa de programa televisual. Comprometido com o trabalho com questões emergentes da sociedade atual, cuja maior compreensão e conhecimento se faz urgente para a qualificação da vida de seu público alvo, exige para sua produção a atuação de profissionais com formação científica a respeito do comportamento humano, psicodramatistas e educadores, além de profissionais de vídeo e de TV. O recurso à imagem corporal e ao drama tem por meta «dar visibilidade» a sentimentos,

**O mais importante nessa metodologia comunicacional de ensino não é um resultado imediato pretendido e pré-fixado pelo professor, mas é a oportunidade criada na escola da vivência de um processo em que os alunos lidarão com conhecimentos diversos sobre o tema, dentre eles os cientificamente produzidos, de maneira a poder vir a reelaborar significados...**

do o que é muito evidente nos comerciais. Quando se trata, por exemplo, de propaganda de carros ou de utensílios eletrodomésticos ou de cosméticos, sua apresentação é acompanhada de um discurso falado do apresentador que enaltece as propriedades que devem torná-los plenamente desejáveis, a despeito do preço apresentado para o produto, ou da real necessidade dele para o telespectador.

Já quando se trata, por exemplo, de um texto de telenovela, a linguagem simbólica construída por meio de recurso técnico de tomadas de cena, jogos de luz e som, compondo ambientes de tipo agradável, bonito, sedutor ou repugnante, conforme a reação de acolhimento ou repulsa, desejada, seja para um comportamento apresentado ou para os inúmeros objetos de merchandise, é o recurso acionado para «conduzir» a apreensão da mensagem pelo telespectador.

A manipulação no uso das linguagens oral, corporal, simbólica fica evidente também em propaganda

pensamentos, estados subjetivos, ou seja, tornar «visível» fenômenos do «mundo invisível», por meio da criação espontânea.

Como já consideramos anteriormente a imagem que representa o «mundo visível» é polissêmica. O mundo subjetivo representado corporalmente e dramaticamente no psicodrama é uma imagem nova, não existente no mundo visível até então. Quando é corporificada, é carregada de um significado simbólico contido nas posições, nos gestos, nas expressões peculiares àquela dramatização, que seu criador vai revelando com o auxílio do psicodramatista.

Essa revelação é obtida por intermédio do uso da palavra oral, pela interlocução do diretor telepsicodramático com o protagonista criador da imagem. A linguagem oral é utilizada como ferramenta no trabalho de esclarecer idéias e sentimentos que se expressam nas imagens corporais e na dinâmica da ação dramática. Isto porque a imagem ou ícone é um signo que, por si só, só pode ser identificado pelo receptor quando ela representa algo que já é do conhecimento deste receptor. De nada valeria exibir a imagem de um cachorro para povos em cuja fauna esse animal não existisse, com a pretensão de que o identificassem, sem qualquer explicação, no momento mesmo dessa comunicação. Neste sentido a imagem corporal e a linguagem corporal são recursos conservadores, uma vez que desacompanhados de outra linguagem só podem comunicar o que já é conhecido do receptor.

Já a palavra, oral ou escrita, pode revelar situações, fenômenos, objetos e seres desconhecidos do receptor, por encaminhar um discurso lógico que permite ao receptor ir construindo em sua mente o fenômeno descrito. Mas, embora não exija o conhecimento prévio do fenômeno a que se refere, também não garante o seu conhecimento, tal como é.

Tem-se então que o signo verbal, oral ou escrito, é um signo com potencial revelador, no sentido de que pode permitir construções mentais por parte do receptor que o aproximem do conhecimento do «novo», do «desconhecido».

O uso da linguagem oral na linguagem televisual vem ocorrendo no sentido de explorar o potencial conservador da imagem, encaminhando o receptor para um dos seus sentidos.

Já o uso que é feito da linguagem oral na linguagem telepsicodramática ocorre no sentido de explorar o potencial revelador da imagem na busca do sentido peculiar atribuído pelo criador à sua imagem, não só na perspectiva do criador, mas na dos diferentes participantes do grupo telepsicodramático.

Um programa televisual se fecha em torno de uma

dada versão extraída da imagem, ou até mesmo de uma contradição decorrente do emprego que faz das linguagens utilizadas, como é possível perceber, por exemplo, em propagandas (imagens acompanhadas de falas que estimulam ou excitam o uso da bebida, exibidas simultaneamente com texto escrito contendo a mensagem «Aprecie com moderação»; ou imagens acompanhadas de falas que estimulam a automedicação seguidas por advertências escritas, do tipo «ao persistirem os sintomas um medico deverá ser consultado»).

Em um psicodrama o emprego de diferentes linguagens –falada, escrita, simbólica, corporal, sonora– não tem por meta fechar-se em uma conclusão única a ser apresentada ao telespectador. Em vez disso, o uso da palavra ao longo do telepsicodrama, pelo diretor telepsicodramático, e ao final do mesmo, elucida o telespectador a respeito das diferentes possibilidades de sentido que o telepsicodrama exibido pode ter, ou até não ter, para cada receptor, e como lidar com ele de maneira que possa vir a ser pessoalmente significativo. Por todas essas diferenças entre a linguagem televisual e a telepsicodramática, ao trabalhar com telepsicodrama na escola estaremos:

- Exercitando nossos alunos na leitura de textos televisuais comprometidos com os efeitos comportamentais do público a que se destina; ou seja, estaremos familiarizando nossos alunos com textos televisuais voltados para a qualificação da vida humana e proporcionando, assim, a oportunidade de leitura de um texto televisual que visa provocar o pensamento do receptor sobre o tema, o que poderá resultar em demanda de programas de qualidade, como desdobramento.

- Dando, ao assim procedermos, alguns passos em direção à superação do divorcio entre «escola e vida», existente no modelo tradicional de ensino já suficientemente denunciado;

- Nos servindo da tecnologia midiática para colocar conhecimentos científicos sobre o comportamento humano a serviço do público alvo a que se destina, não de maneira normativa, como era compreendido o uso da ciência na modernidade, mas de maneira a podermos explorar e democratizar as possibilidades de conhecimentos dela decorrentes, para a qualificação da vida humana;

- Além de tudo, estaremos difundindo a existência do método psicodramático numa sociedade ainda resistente a democratização das possibilidades de seu uso e de seu aprendizado, que oferece em cursos de alto custo, e não o incluindo nos currículos de formação dos profissionais da área do comportamento hu-

mano, dentre os quais nos encontramos, nós professores.

Resta agora nos determos sobre o tema a que se refere o Telesicodrama da AIDS, aqui focalizado, e à importância de seu uso escolar.

Daí decorre a pergunta: «Porque trabalhar com esse tema junto a nossos alunos, se eles não forem aidéticos?».

O primeiro ponto a considerar é a presença alarmante de infectados por esta doença na nossa sociedade atual. Estatísticas demonstram que discernir os riscos reais dos imaginários sobre a doença, e sobre os modos de contaminação, saber lidar com os portadores da doença e com a própria doença, caso venhamos a ser vítimas dela, previne comportamentos preconceituosos, que somente agregam mais dificuldades no comportamento das pessoas envolvidas em situações em que haja a presença de aidéticos.

Ao profissional professor, nosso informante já sensibilizado para a importância do interesse do aluno no trabalho com um determinado tema, ocorre a pergunta: «Por que estariam nossos alunos supostamente não aidéticos, interessados no tema?». Duas respostas possíveis precisam ser aqui consideradas.

A primeira delas seria que é possível que estejam interessados, por conta de os processos de socialização ou de educação assistemática, que ocorrem desde a conversa entre os amigos até as campanhas de esclarecimento encaminhadas por diferentes mídias, estarem alertando a população e os jovens a respeito dessa doença. Como os processos midiáticos de comunicação, de modo geral são unidirecionais (do emissor para o receptor da mensagem) sem admitir uma interlocução mais ampla, ficam dúvidas a serem esclarecidas, sobre o perigo nas práticas da vivência sexual, cujos comportamentos, apesar de tão alardeados e mesmo incitados pelas mídias, especialmente pela TV (haja visto as cenas de novela) são cercados por tabus sociais e muitas vezes familiares, que dificultam o encaminhamento de perguntas sobre condutas corretas na vivência da intimidade, e que não inibam a sensibilidade e espontaneidade dos parceiros sexuais. É sobre este binômio, condutas adequadas/sensibilidade dos parceiros, que incidem as dúvidas mais delicadas de jovens iniciantes na vida sexual. É preciso termos em mente que a juventude é a época da vida em que ocorre a descoberta do amor, da vivência do primeiro amor, do qual ninguém jamais esquece, e hoje ameaçada por um vírus tão feroz. Essas são possíveis boas razões para alunos não aidéticos estarem interessados no tema. Mas, também é possível pensar em grupos de alunos saudáveis, cheios de vida, bem situados, a tal

ponto de poderem desfrutar dos muitos confortos, bons tratamentos e recursos que a cultura das sociedades tecnológicas disponibiliza, de modo a não se preocuparem com os problemas sociais, que lhes parecem distantes, problemas dos outros, pelos quais, pensam, nunca serão acometidos.

O fato de esses alunos não estarem preocupados ou voltados para esta questão, não os torna menos expostos que os demais aos riscos da doença.

Como os demais, são jovens ingressantes na vida amorosa e vivem, como todos, a inexperiência dos novos comportamentos, com os riscos e as benesses a eles relacionados.

A AIDS é uma realidade presente na sociedade em que vivemos. Assim a presença do tema no ensino escolar se justifica pela necessidade de o conhecimento escolar estar a serviço da resolução de questões postas pela vida, numa perspectiva de escola progressista, significativa.

É, pois dentro deste quadro real e complexo com que nos deparamos, que a questão do «interesse do aluno» tem que ser compreendida por nós professores.

A pré-existência do interesse pelo tema no aluno é uma condição facilitadora importante para o trabalho do professor. Todavia não é indispensável, quando as condições da realidade social atestam a necessidade de munir os jovens de recursos de conhecimentos, capazes de orientar comportamentos mais lúcidos diante dos problemas vitais que se apresentam.

Na situação de inexistência do interesse prévio do aluno, cabe a nós, professores, despertá-lo.

É tarefa fácil? Não. Não é uma tarefa fácil. Porém é uma tarefa do professor que assume o compromisso de ligar o saber escolar às questões de vida. Do professor identificado com os ideais de uma educação escolar significativa.

A questão que se coloca a esse professor é como fazer isso. Na pedagogia da comunicação, que entende a educação escolar como um processo comunicacional específico, o professor encontra recursos orientadores do procedimento necessário.

Ao colocar em discussão junto aos alunos o problema, indagando, ouvindo e acolhendo as opiniões e considerações feitas, por mais divergentes que se apresentem, e expondo a sua visão do problema e a importância de sua focalização na escola, estará dando o primeiro passo dentro de uma metodologia comunicacional do ensino.

Desafiar os alunos sobre a importância do trabalho com o tema será o segundo passo. Ao se posicionar sobre essa importância dificilmente conseguirá conven-

cer a todos. O importante é levar em consideração as opiniões divergentes sem desconsiderar a sua opinião de educador, cuja formação, experiência de vida e compromisso profissional não foram superados pelos argumentos dos alunos desinteressados do tema. Enfrentar essa situação com uma proposta didática acolhedora, e ao mesmo tempo provocadora, do tipo:

- «como não estou convencida de que o tema não é importante, da mesma forma que um grupo de vocês não está convencido da importância dele na educação escolar, e como deixar de trabalhar com ele, seria para eu fugir ‘a minha responsabilidade profissional, proponho uma aposta».

- Vamos trabalhar com ele com duas apostas diferentes, cujo resultado verificaremos ao final dos trabalhos, retomando a questão inicial da importância ou não do tema.

- Muita coisa poderá ocorrer então: poderemos permanecer em nossa opinião inicial e poderemos até tê-la reforçada; poderá ocorrer que alguns dos incrédulos a princípio venham aderir à causa da importância; como também poderá ocorrer o inverso.

Ao assim proceder, estaremos lidando com a realidade dos comportamentos possíveis, numa aula aberta aos diferentes aproveitamentos e aprendizagens dela decorrentes.

O mais importante nessa metodologia comunicacional de ensino não é um resultado imediato pretendido e pré-fixado pelo professor, mas é a oportunidade criada na escola da vivência de um processo em que os alunos lidarão com conhecimentos diversos sobre o tema, dentre eles os cientificamente produzidos, de maneira a poder vir a reelaborar significados anteriores seus, e criar comportamentos novos, mais condizentes com a qualificação da vida.

É preciso, pois que os procedimentos e recursos didáticos escolhidos pelo professor sejam atraentes e diversificados, de modo a se conseguir provocar, de diferentes maneiras, os diferentes alunos.

De modo geral o texto imagético é bem acolhido pelos jovens imersos no mundo midiático e, quando incluído na escola pode abrir portas para outros tipos de texto que versem sobre aspectos relacionados ao tema focalizado pelo texto imagético. É quando o tex-

to escrito pode ganhar outro significado, nesta conduta didática comunicacional, para esclarecer pontos que, levantados pelo texto imagético ou a partir dele, nele não encontrem maiores e melhores esclarecimentos.

No texto «Resgatando a vida no psicodrama da AIDS» conceitos como vida, morte, saúde, doença, amizade são outras possibilidades de exploração didática que se apresentam além do tema principal e que farão sentido ao longo do processo, na dependência das diferentes leituras que os diferentes alunos fizerem, devido à já aludida polissemia dos textos.

Mas aqui é preciso estar alerta para o fato de que estamos «educados» pela socialização televisiva a nos comportarmos diante de textos imagéticos de maneira contemplativa e não indagadora.

Então será preciso que o professor encaminhe a nova conduta após levantar e acolher comentários dos alunos, em seguida à exposição do mesmo, e, orientado por esses comentários, problematize aspectos do texto imagético, apresentando perguntas como por exemplo: O que você pensa sobre a afirmação feita por Neto:

- «Agora o vírus é meu amigo e assim eu vou dominá-lo».

- «Um amigo é para ser dominado?».

- Ou ainda sobre o depoimento: «fui contaminada pela AIDS ao ser concebida por minha mãe».

- «Esta é a única maneira de se adquirir essa doença?».

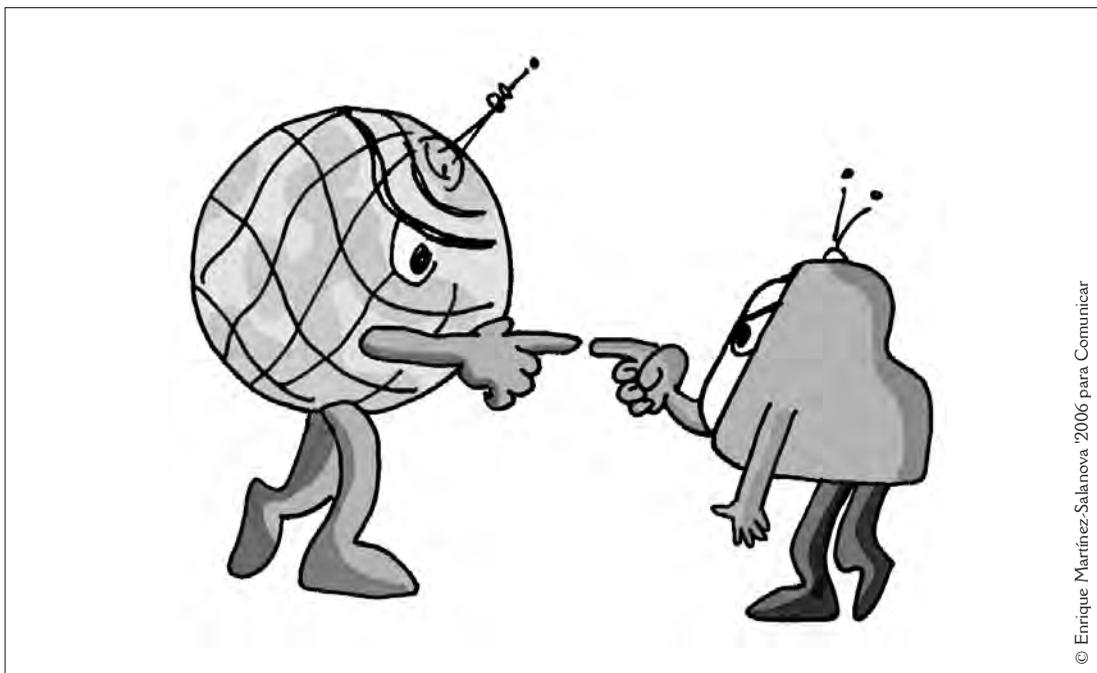
- Ou mesmo sobre a afirmação: «Só aceite a morte quando ela for natural e inevitável».

- «O que é morte natural e inevitável?».

Ao fazer isto junto a seus alunos estará inaugurando uma conduta de reflexão frente aos textos imagéticos, que aproveitará de maneira crítico-constructiva a sedução de que estes textos são portadores, para a construção de conhecimentos novos, para ampliação dos pré-existentes, para a qualificação da vida de nossos jovens e da programação de TV para jovens.

## Notas

<sup>1</sup> Ver a respeito; Penteadó, Heloísa D. (2002): *Comunicação escolar: uma metodologia de ensino*. São Paulo, Salesiana.



(Recibido: 15-11-05 / Aceptado: 02-02-06)

- Alejandra Martínez y Aldo Merlino  
Córdoba (Argentina)

# Discurso y socialización en producciones cinematográficas infantiles

Discourse and socialization in children's cinematographic productions

Entendiendo que los productos culturales dirigidos a los niños son transmisores de representaciones sociales y reproducen esquemas específicos de actitudes y comportamientos, este artículo aborda la temática de la construcción de los géneros a partir de mensajes específicos en producciones cinematográficas infantiles. Se analiza aquí, en torno al tema planteado, el film animado de 1991 de la compañía Disney «La bella y la bestia».

Understanding that cultural products for children transmit social representations and reproduce specific outlines of attitudes and behaviours, this paper focuses on the gender construction based on specific messages in children's films. We analyze here, the 1991 Disney's Company cartoon film «The Beauty and the best».

#### DESCRIPTORES/KEY WORDS

Discurso, socialización, medios, cine, infantil, género.  
Discourse, socialization, media, film, children, gender.

Mucho se ha debatido ya, y desde diferentes posturas teóricas e ideológicas, acerca de la influencia de los medios de comunicación sobre sus receptores. Sin embargo, nuestro análisis no se centra en el debate general acerca de los efectos de los medios. Convenimos con Charaudeau (1994: 15) en que los medios «imponen lo que construyen del espacio público». Esto es: muestran una realidad que –parcial o no– propone modelos, patrones de conducta y de actitud que, operando por repetición y en un contexto legitimado, pueden irse incorporando tempranamente en los esquemas cognitivos y emocionales de los receptores.

Y es que desde sus primeros años, los niños y niñas están expuestos constantemente a una gran can-

❖ Alejandra Martínez y Aldo Merlino son profesores de la Cátedra de Sociología de los Medios de Comunicación de la Universidad Siglo XXI de Córdoba (Argentina) (martinezalej@hotmail.com) (amerlino@custometric.com.ar).

tividad de material cultural y mediático que transmite representaciones sociales tendentes a reforzar esquemas de comportamiento socialmente aceptados. En lo que respecta a la construcción de las identidades de género, es posible hallar en buena parte de los mensajes transmitidos por los medios, elementos que contribuyen a la reproducción de esquemas de pensamiento y comportamiento que se definen como legítimos y que son diferenciados para mujeres y varones.

El presente escrito tiene como finalidad llevar a cabo una lectura del film infantil animado «La bella y la bestia» producido por la compañía Disney. Nuestro objetivo es analizar el modo en que aparecen representadas las normas de género, tanto femeninas como masculinas, por lo que el acento en el análisis fue puesto fundamentalmente en lo relativo a las características, prácticas y roles de los personajes, varones y mujeres, con el fin de identificar y analizar elementos simbólicos que apunten a la definición de las normativas que rigen las prácticas según el género.

Para llevar adelante este trabajo, hemos tomado referentes teóricos del área de la comunicación, el análisis del discurso y la sociología. En cuanto al tratamiento de la figura del personaje y como herramienta específica de análisis del discurso se utilizaron algunos de los desarrollos del semiólogo P. Hamon (1977).

Específicamente, en relación con la construcción simbólica de los géneros, entendemos aquí importante analizar nociones sobre el modo en que los discursos reproducen todo un conjunto de normas y diferencias que tienden a reforzar representaciones y modelos socioculturales vigentes. Modelos y representaciones que se encuentran incorporados a los agentes sociales, varones y mujeres, como estructuras internas muy específicas que se reproducen a través de aprendizajes relacionados con experiencias vinculadas a espacios sociales diferenciados.

### 1. Desarrollo

En su trabajo analítico sobre historietas infantiles, Ariel Dorfman y Armand Mattelart (2002: 37) sostienen que los niños han sido gestados por una literatura infantil y por las representaciones colectivas que la producen. En estas historias, se promueven situaciones de dominación donde se manifiestan diferencias de género y, además, raciales y económicas. Y es a partir de estas distinciones que los niños se encuentran en la situación de reproducir los esquemas que reciben, con la finalidad de ser integrados socialmente. En relación con las representaciones sobre el género, los autores expresan que, pese a las protestas de los defensores de Disney, hay un modelo implícito de ense-

ñanza sexual (...) la historieta ha trabajado sobre el «fondo natural» de la mujer, su «ser esencial», aprovechando sólo aquéllos rasgos que acentúan epidérmicamente su condición de objeto sexual inútil. Tanto como la producción gráfica, un constante presentador de los roles femeninos y masculinos a través de los años ha sido el discurso cinematográfico. Como lenguaje internacional en sí mismo, refleja una mirada particular del varón y de la mujer, en actitudes, comportamientos, personalidades y valores que distinguen un sexo del otro.

Entendemos que el cine ha constituido un medio poderoso de movilización y formación de representaciones sociales a lo largo su existencia. En este sentido, concebimos al discurso cinematográfico como una práctica social que nos remite a un entramado complejo de relaciones sociales, históricas y económicas que elaboran, acreditan y regulan; en tanto que discurso –aparato ideológico– no puede ser considerado un instrumento pasivo de mera reproducción y entretenimiento.

Al analizar el lugar otorgado a la mujer en el discurso fílmico, Dalmaso (2000) pone en relieve que este tipo de discurso no sólo guarda relación con la realidad socio-histórica, por encontrarse condicionado por la misma, sino también como mecanismo de poder que tiene la capacidad de condicionarla a su vez. Esta construcción de lo real –proceso desarrollado por el conjunto de la discursividad social–, al incluir toda clase de prácticas significantes, suministra una visión del mundo particular.

Giroux (1999) critica las producciones cinematográficas de Walt Disney, entendiendo que se trata de productos generadores de identidades y potentes socializadores. Éstos se constituyen como productos desarrollados para el entretenimiento, pero cuyos mensajes se manifiestan como imposiciones en las que es posible distinguir elementos que permiten al espectador definirse como hombre, mujer, blanco, negro, norteamericano o foráneo. De esta manera, según el autor, la cultura mediática define la infancia e impone pautas legítimas de comportamiento e identificación.

La identidad femenina en las películas de Disney, según el estudio sobre un conjunto de producciones de Byrne y McMillan (1999), se ve simplificada y estereotipada mostrando a una mujer de imagen doméstica y bondadosa –como es el caso de la heroína de la película aquí analizada– o bien en su papel de malvada. Estos personajes se ven contrastados permanentemente en los films, con la imagen exitosa del varón que actúa como héroe. Entendemos que es importante detenerse en el análisis de las producciones cinemato-

gráficas infantiles ya que son un elemento de consumo constante para los niños en sus primeros años de vida. Los niños, varones y mujeres, son receptores de mensajes que incluyen un conjunto de representaciones sociales de diversa índole que influyen fuertemente en la constitución de sus *habitus*<sup>1</sup>.

Cada generación nueva, según Rubin (1998), se ve en la obligación de aprender y alcanzar su destino sexual. De esta manera, cada persona tiene que ser codificada dentro del sistema de status apropiado.

Este conocimiento define y construye los roles que han de desempeñarse en diversos contextos así como marca la caracterización de uno y otro género imponiendo pautas consideradas socialmente aceptables. Este aprendizaje lleva a los agentes a seleccionar un determinado conjunto de recursos de acuerdo al género al que pertenezcan. Este proceso se produce en función de que un conjunto de normas institucionales enmarcan formaciones discursivas y géneros determinados.

Las normas que se ocupan de puntualizar las diferencias entre géneros, según la investigadora Tomassini (2004), son construcciones socioculturales constitutivas de las relaciones sociales. Éstas se elaboran en función a las diferencias que pueden percibirse entre uno y otro sexo, jerarquizándolos en base a estas distinciones y se ocupan de marcar aquellos comportamientos que se consideran adecuados de acuerdo a la categoría sexual de cada persona, como un conjunto de mandatos y prescripciones que delimitan comportamientos tanto para varones como para mujeres.

Estas normas y asimetrías son internalizadas, según Mayobre (2004), en el proceso de adquisición de la identidad de género, proceso que comienza en el nacimiento y a partir de una socialización diferencial, a través de la que se logra que los agentes sociales desde sus primeros días de vida adapten un comportamiento e identidad conforme a los modelos y a un conjunto de expectativas creadas por la sociedad para uno y otro sexo.

A pesar de que de acuerdo a las diferentes culturas se establecen estas normas, existe un denominador común, según esta autora, que es la división sexual del trabajo. Aún en las sociedades más igualitarias, el papel del género femenino está vinculado al área de la reproducción, no meramente en términos biológicos,

sino que es la mujer quien usualmente se ocupa del cuidado de personas convalecientes, protección de la unidad familiar, socialización de la infancia, entre otras. A su vez, explica Mayobre, el varón desarrolla una identidad relacionada con el control de la naturaleza, la guerra, la ocupación de ámbitos públicos o el manejo de la técnica.

Las normas de género se encuentran representadas y son reproducidas constantemente por el discurso mediático. Es posible, en las producciones destinadas a los niños, identificar el modo en que se muestran comportamientos, valores y prácticas que se consideran socialmente vigentes tanto para mujeres como para varones.

En la película objeto de nuestro análisis, «La Bella y la bestia», el modo en que está dividido el trabajo sexual comienza señalando cuáles son los lugares legítimos para cada uno de los géneros. De acuerdo al modo en que están distribuidos los roles dentro de la película, queda claro que los oficios están destinados a los varones así como las tareas que implican destrezas físicas e intelectuales. Éstos se dedican a desarrollar

**El acento en el análisis fue puesto fundamentalmente en lo relativo a las características, prácticas y roles de los personajes, varones y mujeres, con el fin de identificar y analizar elementos simbólicos que apunten a la definición de las normativas que rigen las prácticas según el género.**

actividades que requieren algún tipo de competencia específica, muchos de ellos relacionados con prácticas de relativa sofisticación: el bibliotecario, el director del asilo psiquiátrico, el cura, los músicos, el panadero, los vendedores y el encargado de la taberna. Maurice, el padre de la protagonista, personifica a su vez un científico, un inventor.

Para las mujeres, en cambio, las actividades que aparecen como «normales» (entrecorrido nuestro) son las relacionadas con el hogar y los hijos, o bien con cuestiones ligadas a cierta banalidad, tales como la moda y la compra de indumentaria. En general, aparecen como seductoras y los hombres como sus admiradores y seguidores. Las casadas, sin embargo, aparecen apabulladas y cargadas de hijos o en un rol censor hacia sus maridos. Se ocupan de las tareas domésticas como limpiar, lavar, buscar agua, ocuparse de los niños

y hacer compras (por coquetería o para la casa). A la protagonista del film se la considera, en el pueblo en donde vive, como «diferente», «peculiar». Su interés por los libros y sus deseos de tener aventuras en lugar de casarse con Gastón (el soltero más codiciado del pueblo) y formar una familia, genera cierta conmoción entre los habitantes del lugar en donde transcurre el relato. Para las mujeres jóvenes del pueblo, resulta inconcebible que no acepte a Gastón para casarse y tener hijos. Pero a pesar de las diferencias que el personaje de Bella parece mostrar en relación a los demás personajes femeninos, en el ámbito hogareño, desarrolla tareas típicamente asignadas a las mujeres tales como alimentar a los animales, cuidar de su padre enfermo y –ya en el castillo de Bestia– curarle sus heridas.

Estas actividades marcan fuertemente los espacios por donde habrán de circular los actores del relato. A las mujeres les está reservado el espacio de la casa y,

cazador: es «apuesto», «alto», «musculoso», «fuerte», «valiente» y «exitoso en cualquier cacería». Está tipificado como un sujeto de marcada masculinidad: «barbilla partida», un «cuerpo cubierto de vellos», el que «escupe más lejos», al que «ninguna presa o doncella podría escapársele» y es admirado e imitado por todos los jóvenes varones del pueblo. Para éstos, él es una inspiración, un campeón.

En la vida del castillo habitan los sirvientes del protagonista, algunos femeninos y otros masculinos. Éstos, aparecen figurativizados como cosas debido al hechizo que pesa tanto sobre la bestia como sobre ellos mismos. Los personajes femeninos son la tetera, el plomero y los elementos de cocina en tanto que los de sexo masculino son un reloj –el amo de llaves–, un candelabro –el mayordomo–, un perchero –que desarrolla múltiples tareas como violinista, peluquero y valet de la bestia–, una cocina –el chef– y un grupo de armaduras/guerreros.

**En la vida social, para los receptores de estos mensajes, la caracterización de uno y otro sexo se constituye como un proceso normativo que actúa definiendo límites y marcos de pensamiento y acción de acuerdo a un mandato social vigente, mandato que encuentra su espacio de difusión en productos culturales tales como los films de animación...**

Es posible ver que en el castillo se reproduce el modo en que se divide el trabajo en el pueblo, las mujeres se ocupan de labores de limpieza, en tanto que los varones tienen asignadas labores más sofisticadas que implican ciertas competencias.

En la vida social, para los receptores de estos mensajes, la caracterización de uno y otro sexo se constituye como un proceso normativo que

eventualmente, las calles del pueblo. Los varones dominan las calles, las tiendas y los caminos que llevan hacia otras poblaciones.

Las mujeres aparecen como quienes esperan que sean los varones quienes cambien alguna situación que las oprime. Es el caso de la protagonista del relato quien, al no sentirse integrada al pueblo en donde vive, espera que sea su padre quien haga algo (que triunfe como inventor) para que su vida cambie. Finalmente, esto sucederá de la mano de otro varón que es la bestia, y no por la propia determinación y esfuerzo de la interesada.

También puede observarse el caso de las mujeres del pueblo, quienes desde las ventanas de sus casas despiden a los varones –padres, maridos e hijos– quienes deciden matar a la bestia por el peligro que creen ésta representa.

El antihéroe del relato, Gastón, está encarnado por un personaje de rasgos muy varoniles y cumple el rol de

actúa definiendo límites y marcos de pensamiento y acción de acuerdo a un mandato social vigente. Mandato que encuentra su espacio de difusión en productos culturales tales como los films de animación, que se presentan en apariencia constituidos por contenidos vacíos y de entretenimiento inocente. El sistema de sexo/género es definido por Rubin (1998) como una parte de la vida social en donde se marcan las diferencias entre los sexos; un conjunto de disposiciones generadas culturalmente, en donde lo biológico es transformado en práctica con el fin de satisfacer un determinado número de necesidades de la vida social. Esta autora sostiene que una forma empírica y observable de este concepto sexo/género son las relaciones de parentesco como un sistema de categorías y posiciones, una imposición de la organización cultural sobre la reproducción biológica, que implica la importancia de la pertenencia a uno y otro género en la sociedad.

La autora recupera esta noción de relaciones de parentesco remitiéndose a la concepción de Levi Strauss, quien describe la esencia del sistema de parentesco como el intercambio de mujeres entre hombres, es decir, como una imposición de fines sociales sobre el mundo natural. Desde esta perspectiva, la subordinación del género femenino puede entenderse como producto de las relaciones sociales (institucionales) productoras y organizadoras de sexo y género.

En relación con los sistemas de parentesco, Bourdieu y Waquand (1995) sostienen que la dominación masculina «se basa en la lógica de la economía de los intercambios simbólicos». Esta lógica permite la reproducción de una situación de dominación y asimetría, a partir de la construcción social del parentesco y el matrimonio. Las mujeres, consideradas objetos de intercambio e investidas de una función simbólica, trabajan para conservar y acrecentar su valor desplegando todo un conjunto de acciones y cuidados en relación con la forma en que se espera luzcan y se comporten.

En «La bella y la bestia», este concepto de «mujer objeto de intercambio» (entrecamillado nuestro) aparece muy claramente ya que tanto para Gastón como para la bestia, la bella resulta una suerte de sujeto/objeto a conquistar para alcanzar diferentes objetivos. Para la bestia (y todos los habitantes del castillo) representa el medio para romper el hechizo y recuperar su normalidad. Para Gastón, simplemente un trofeo más a ganar por ser la mujer más hermosa del pueblo. Se constituye, para él, como un bien simbólico al que espera acceder para reafirmar su posición entre los varones de la región.

Las normas del género, según las investigadoras Conway, Bourque y Scout (1998), no siempre están explícitamente expresadas sino que a menudo son transmitidas de manera implícita a través de los usos del lenguaje y otros símbolos. De estos esquemas, resulta que uno y otro género desarrollen modos de percibir y producir y reproducir valoraciones éticas, cognitivas y estéticas características de su espacio social de influencia.

Los esquemas del inconsciente sexual, como lo denomina Bourdieu (2000), son estructuras internas muy específicas, que son construidas a través de la historia en un espacio social muy diferenciado y que se reproducen a través de aprendizajes relacionados con determinadas experiencias conectadas con estos espacios sociales. En esta película los rasgos masculinos y femeninos se encuentran muy delimitados entre los personajes y no se deja lugar a heterogeneidades dentro de las características de cada género.

## 2. A modo de reflexión final

Si bien las producciones cinematográficas, en general, admiten múltiples abordajes e interpretaciones, podemos encontrar en el film «La bella y la bestia» de Disney, algunos elementos interesantes para destacar, en lo que refiere a la normativa que rige simbólicamente las prácticas por género.

Más allá de la necesaria ambientación de la película en una época que no es la actual, creemos que las prácticas y normativas bajo las que operan los personajes quedan legitimadas al permitirles a éstos llegar a la consecución de sus objetos de valor. Se es feliz en tanto se puede lograr la adecuación a los esquemas propuestos. Y dichos esquemas quedan bien definidos tanto para el varón como para la mujer.

Sin embargo, no es la definición de esferas diferentes de comportamientos y actitudes –para varón y mujer– lo que llama la atención, sino la cualidad de dichas diferencias. Y es que la lógica de la actividad/pasividad sigue en juego. La mujer se ubica en el polo pasivo y el hombre en el activo. Lo poderoso de la transmisión de estos esquemas no radica, justamente, en su linealidad sino en su figurativización la cual favorece un procesamiento cognitivo y emocional de la información, aportando elementos a un proceso de socialización que opera sobre el género y que encuentra eco en muchos otros productos culturales.

## Notas

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu define el concepto de habitus como aquello que permite establecer una conexión entre lo individual y lo social, las estructuras internas de la subjetividad y las estructuras sociales externas que se constituyen como predisposiciones a percibir, sentir y actuar de una determinada manera. Cfr. BOURDIEU, P. y WAQUANT, L. (1995): *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México, Grijalbo.

## Referencias

- BOURDIEU, P. (2000): *La dominación masculina*. Barcelona, Anagrama.
- BOURDIEU, P. y WAQUANT, L. (1995): *Respuestas: por una antropología reflexiva*. México, Grijalbo.
- BYRNE, E. y MCQUILLAN, M. (1999): *Deconstructing Disney*. London, Pluto Press.
- CONWAY, J.; BOURQUE, S. y SCOTT, J. (1998): «El concepto de género», en NAVARRO, M. y STIMPSON, C. (Comps.): (1998): *¿Qué son los estudios de mujeres?* Buenos Aires, FCE.
- CHARAUDEAU, P. (2003): *El discurso de la información*. Barcelona, Gedisa.
- DALMASSO, M.T. (2000): *Figuras de mujeres, género y discurso social*. Córdoba, CEA.
- DORFMAN A. y MATTELART, A. (2002): *Para leer al Pato Donald*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- GIROUX, H.A. (1999): *The mouse that Roared: Disney and the end of innocence*. New York, Rowman and Littlefield Publishers.
- HAMON, P. (1977): «Para un estatuto semiológico del personaje».

en BARTHES, R. y OTROS: *Poétique du récit*. Paris, Seuil.  
 MAYOBRE, P. (2004): «La construcción de la identidad personal en una cultura de género», en [www.creatividadfeminista.org/articulos/2004/sex04\\_purificacion.htm](http://www.creatividadfeminista.org/articulos/2004/sex04_purificacion.htm).  
 RUBIN, G. (1998): «El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo» en NAVARRO M. y STIMPSON, C. (Comps.)

(1998): *¿Qué son los estudios de mujeres?* Buenos Aires, FCE.  
 TOMASSINI, M. (2004): «Género y normatividad. Interacciones formadoras de normas en el ámbito de la escolarización inicial», en DALMASSO, M.T. y BORJA, A. (Comps.) (2004): *Discurso social y construcción de identidades: mujer y género*. Córdoba, CEA, UNC.

## Reflexiones desde el butacón



(Recibido: 29-11-05 / Aceptado: 12-12-05)

- Mariano Segura  
Madrid

# Televisión y telespectadores: la movilización de la sociedad civil

Televisión and viewers: the civil society is changing

A través de este artículo el autor quiere dar a conocer algunas de las estrategias, actividades y programas que, desde en Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE) se están llevando a cabo en nuestro país, con el objetivo de educar para obtener lo que denomina «espectadores responsables» y, ya en un contexto más amplio, ser capaces de formar a los usuarios para que sean críticos con los medios de comunicación de masas.

The author reflects about the relevance of media education for nowadays citizens. He thinks that Primary and Secondary school have to be the place for that relevant education, trying to make the youngsters creative receivers of the media. From this point of view, the paper goes on making a revision of the instruments developed by the CNICE in order to make it possible.

#### DESCRIPTORES/KEY WORDS

Educación en los medios, usuarios críticos, espectadores responsables.  
Citizenship, media education, school, television.

Desde la administración educativa del estado se llevan a cabo actuaciones para formar espectadores responsables y usuarios críticos de los medios de comunicación. Dichas actuaciones difieren aunque se complementen, como es obvio, tanto de las actuaciones de las organizaciones ciudadanas que están representadas en esta mesa, como de la de otros organismos públicos o de carácter independiente asociados al ámbito audiovisual.

Me interesa poner de manifiesto que también creo necesaria la creación de una autoridad reguladora del audiovisual, como acontece en la mayoría de los países europeos y en España, en Cataluña, Navarra y

❖ Mariano Segura es el Director del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE) del Ministerio de Educación de España en Madrid (dcug0004@ficus.pntic.mec.es).

Andalucía. Una de las atribuciones de un organismo regulador independiente, vinculada con el tema que nos ocupa, debería ser la de realizar un seguimiento de la aplicación de la directiva europea «Televisión sin fronteras». Esta normativa, relativa al ejercicio de actividades de radiodifusión televisiva, se ha incorporado al ordenamiento jurídico español. Un seguimiento garantizaría el respeto a los derechos allí reconocidos en temas tan delicados como la publicidad y el patrocinio, la protección de menores en la programación televisiva, el fomento de la producción nacional y europea...

[www.cnice.mec.es](http://www.cnice.mec.es)

Formar desde una edad temprana para saber apreciar la calidad de los contenidos audiovisuales, sobre todo los transmitidos por los servicios de televisión, debe ser uno de los objetivos destacados de la educación. Las medidas regulatorias y autorregulatorias, necesarias como son, no acaban de ser enteramente eficaces cuando los ciudadanos no están formados e informados. Por ello, el CNICE tiene abiertas diferentes líneas de trabajo en la formación en los medios y la comunicación audiovisual:

- Creación de materiales y recursos educativos.
- Desarrollo de cursos de formación del profesorado y personas adultas.
- Investigación y documentación.
- Servicios educativos audiovisuales.
- Acuerdos con otras instituciones.

Antes de presentar con más detalle nuestras actuaciones en estos cinco campos, conviene analizar cuál es la presencia de la «educación en los medios» en los currículos actuales, puesto que el diseño curricular ofrece un marco de intervención, claro está, en

un nivel de generalidad muy amplio que siempre requiere concreciones progresivas hasta llegar a las actividades de aula.

¿Cuál es la situación actual de la «enseñanza para los medios» y la «comunicación audiovisual» en el currículo? La realidad es que la incorporación al currículo en vigor de contenidos de comunicación audiovisual en el área de lengua española en educación primaria y secundaria obligatoria no ha capacitado hasta ahora a nuestros alumnos para conocer y analizar críticamente textos audiovisuales, con honrosas excepciones. Nuestros alumnos acaban su educación obligatoria sin

haber adquirido competencias comunicativas audiovisuales. Y esta incapacidad de análisis y recepción crítica de los mensajes es, entre otras muchas, una de las razones de su indefensión ante los contenidos y valores transmitidos por la televisión. Tampoco el carácter optativo de asignaturas de comunicación audiovisual, como las ofertadas actualmente en educación secundaria, ha constituido una solución idónea para que una formación de carácter tan básico se garantice a la totalidad de los jóvenes.

Iniciado el debate sobre el futuro de la educación en España, satisface saber que se ha dado un primer paso para garantizar la formación en comunicación audiovisual. El proyecto de Ley Orgánica de Educación, propone en el art. 19, principios pedagógicos de la educación primaria, que «sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas».

Para educación secundaria obligatoria, el proyecto de ley incorpora, según los art. 24 y 25, que, independientemente de su tratamiento en algunas materias de la etapa, la comunicación audiovisual se trabajará en todas las áreas. Con esta propuesta se ha diseñado un marco futuro de actuación para el sistema educativo.

Veamos ahora cuáles son los resultados de las líneas de trabajo del CNICE a las que antes hice referencia. Sus resultados son el presente y aportan, aquí y ahora, a todos los interesados en la formación de nuestros niños y jóvenes, algunos recursos para iniciar o reforzar la preparación de éstos como usuarios de los medios.

¿Qué iniciativas están en marcha en estos momentos, impulsadas por el MEC a través del CNICE, para

ir dando satisfacción a las demandas sociales de formación del alumnado para la comunicación audiovisual, a través de la creación de materiales y recursos didácticos?

En primer lugar, en el plan «Internet en el aula», en el que participan nuestro Ministerio, el de Industria, Turismo y Comercio, la empresa pública Red.es y las Comunidades Autónomas, se está llevando a cabo la producción de contenidos digitales para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos materiales, con distintos niveles de interactividad, aportan recursos para tres tipos de usuarios: alumnado, profesorado y público, con información, en este último caso, de interés para las familias. Se caracterizan por ser utilizables en cualquier sistema operativo con los visualizadores de páginas web más difundidos. Por ello, son accesibles desde la escuela, desde casa, desde cualquier entorno donde haya una máquina con acceso a Internet. Con innumerables actividades de autoevaluación, éstas se corrigen en línea para aportar retroalimentación al alumno y afianzar el proceso de aprendizaje.

Para enseñanza secundaria, el MEC ofrece a la comunidad educativa la web «Media» (<http://recursos.cnice.mec.es/media/>), con el desarrollo de contenidos curriculares pertenecientes a los aspectos más relevantes del mundo de los medios de comunicación de masas, como televisión, radio, cine, prensa y publicidad. Se tratan cuestiones como el lenguaje de cada medio y la producción, procurando satisfacer la curiosidad del alumnado de ESO y Bachillerato, así como información acerca de las titulaciones profesionales y universitarias que mayor demanda presentan en el campo de los medios de comunicación.



<http://recursos.cnice.mec.es/media/>

Para educación primaria, el CNICE y las Comunidades Autónomas están desarrollando conjunta-

mente la web «Mekos, Integración de medios de comunicación social». Los contenidos de este material de apoyo se organizan en torno a los distintos medios, Internet y tecnologías de la información y la comunicación. Intentan traducir los temas vinculados con los medios de comunicación social en un instrumento para que niños y niñas desarrollen su capacidad crítica ante los contenidos que proyectan los medios y aprendan a crear los suyos propios, con herramientas similares, en la vida cotidiana. La web estará accesible a partir de enero de 2006.

Además de estas iniciativas desarrolladas en «Internet en el Aula», el CNICE está implementando para la educación primaria y primer ciclo de educación secundaria, el multimedia «Canal Media», con un grupo de profesores y expertos en comunicación audiovisual de Cataluña. Es un proyecto pedagógico que ofrece en línea actividades de análisis y creación de contenidos mediáticos, así como canales de diálogo con los profesionales del sector de la comunicación. Hemos iniciado el proyecto con el análisis de la publicidad en televisión. Está en fase de producción.

Además, el CNICE constituyó un grupo de trabajo de expertos e investigadores de los medios de comunicación audiovisual, con el fin de diseñar y producir una serie de programas audiovisuales, optando por un formato poco frecuente en la producción de la televisión educativa como la comedia. Dichos programas, integrados en un paquete multimedia de recursos didácticos, podrán ser utilizados en el aula, en el ámbito de las materias y contenidos vinculados con los medios de comunicación, que forman parte del currículo de la educación secundaria.

Hasta la fecha, de esta serie de televisión sobre educación en medios audiovisuales titulada «Mirar y ver», se ha producido el programa piloto, «La publicidad». En fase de producción, se encuentran otros dos capítulos: «Los informativos de televisión» y «Tele realidad: la intimidad como espectáculo». En la segunda línea de trabajo, referida a la formación de personas adultas y profesorado, ofrecemos las siguientes oportunidades:

- Cursos para personas adultas a través de «Aula Mentor» ([www.mentor.mec.es](http://www.mentor.mec.es)), sistema de formación abierta, libre y a distancia a través de Internet,

promovido por el CNICE, en colaboración con un amplio número de instituciones (comunidades autónomas, centros de personas adultas, ayuntamientos, ONG y ministerios iberoamericanos). Se ofertan dos

cursos a distancia vinculados con los medios audiovisuales y en ellos se puede matricular quien lo desee en cualquiera de las Aulas Mentor (en la web se puede consultar la localización de las mismas porque se da la opción de matricularse en línea):



[www.mentor.mec.es](http://www.mentor.mec.es)

- «Televisión», con contenidos sobre el lenguaje audiovisual, relación entre imagen y realidad, lectura e interpretación de imágenes y la comunicación audiovisual en la televisión.

- «La imagen en movimiento», que aborda el lenguaje audiovisual, el lenguaje cinematográfico, y la realización y el montaje de un producto audiovisual.

- Cursos para profesores, que se dirigen a docentes de los centros educativos dependientes del MEC, tanto en España como en el exterior; centros dependientes del Ministerio de Defensa y del MEC, así como a las Comunidades Autónomas que, habiendo establecido convenio con el Ministerio, oferten anualmente los cursos a distancia del CNICE en sus planes de formación del profesorado. Entre ellos, se imparte el curso «El cine: un recurso didáctico», ([www.formacion.cnice.mec.es/formamos/cursos\\_f.php](http://www.formacion.cnice.mec.es/formamos/cursos_f.php)) destinado a los interesados en conocer el mundo de la imagen y comprender de forma crítica las claves del lenguaje audiovisual, en especial, el cinematográfico. El curso desarrolla aspectos históricos del cine y su lenguaje y constituye, además, un instrumento de apoyo en cualquier área curricular en la que quiera utilizarse el cine como material complementario para la formación. Periódicamente, ofrecemos estos cursos al profesorado de

Comunidades con las que tenemos convenios para la formación. Cada una anuncia a sus profesores los cursos que ha acordado realizar a través de la plataforma de formación del CNICE:

En la tercera línea de trabajo, investigación y documentación, hemos encargado, y publicado posteriormente, tanto en CD como en nuestro portal (<http://ares.cnice.mec.es/informes/indice.htm>), varios estudios de los que voy a citar algunos: el Informe «Pígalión», valoración global de la influencia de la televisión en el niño atendiendo a dos ideas: el desarrollo funcional infantil y un análisis centrado en las iniciativas televisivas. Presenta los resultados de una investigación encargada por el CNICE a la Fundación Infancia y Aprendizaje.

Se ha finalizado otro estudio que avanza en esta misma línea. Su título, aunque no ha sido publicado todavía (está en fase de corrección), es «La dieta televisiva y su relación con los trastornos en el desarrollo de la atención», realizado por la Fundación Infancia y Aprendizaje y el Centro Tecnológico de Diseño Cultural, de la Universidad de Salamanca.

«Videojuegos y educación», una investigación que abarca el acceso a los mismos y su uso, contenidos, percepciones sociales del fenómeno, y sus efectos y consecuencias, realizada por el grupo de investigación sobre videojuegos de la Universidad de Málaga. Todos los estudios se pueden consultar y descargar en línea.



<http://ares.cnice.mec.es/informes/indice.htm>

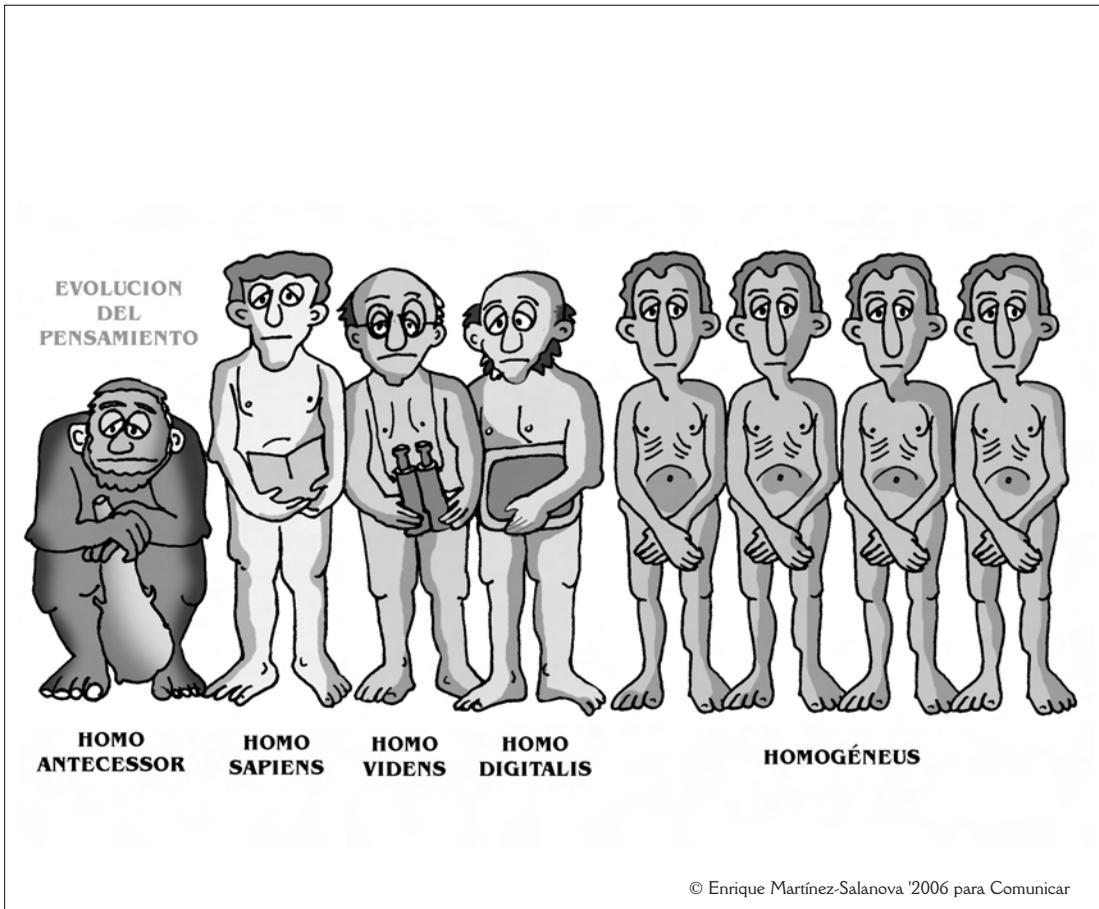
En el ámbito de la oferta de servicios audiovisuales, hemos lanzado un proyecto para Ceuta y Melilla. El Ministerio de Educación y Ciencia gestiona de

forma directa los centros educativos de estas ciudades, siendo por tanto el CNICE responsable del impulso de todas las actuaciones relativas a la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación en dicho ámbito. En los últimos cursos escolares, de una forma minuciosamente planificada, se ha llevado a cabo la instalación de cableado estructurado en todos los centros educativos, instalando tomas de red en todas las aulas y configurando una intranet educativa en el entorno del centro. En el momento actual se está procediendo al diseño de un conjunto de servicios educativos, aprovechando los amplios anchos de banda que permite una red de este tipo, relacionados con la emisión de señal audiovisual procedente de distintas fuentes y gestionable por el profesorado desde el propio aula a través de sencillos interfaces. En concreto, se va a dotar a los centros de equipamiento para sintonizar emisiones de televisión digital por satélite –incluida la de alta definición– y televisión digital terrestre y visio-narlas desde cualquier punto del centro a través de la LAN y, por otro lado, se les suministrará un completo repositorio de vídeos educativos, digitalizados en formato mpeg2, para su uso en las distintas áreas del currículo y acompañados de sus respectivas guías didácticas. Estamos hablando de 14 series educativas completas provenientes de la emisión «La aventura del saber» (La 2) y de la «Televisión Educativa Iberoamericana», programas coproducidos con el MEC. Estas series irán siendo aportadas de manera sucesiva a los centros cuando tengan elaborada su documentación de apoyo. Los diferentes capítulos podrán ser emitidos en cualquier punto del centro con sólo contar con un

pequeño ordenador móvil y un proyector. Dentro del proyecto se encuentra también la propuesta para poder instalar unas pequeñas emisoras de radio y televisión escolares cuya señal también se emitiría por la red de área local.

Para nuestro Ministerio es prioritario iniciar una línea de estrecha y continuada colaboración con estas instituciones. Acabamos, así, de concertar un acuerdo con el Consejo del Audiovisual de Cataluña para publicar en castellano la obra en cuatro volúmenes «¿Cómo ver la TV?», materiales didácticos pensados para niños y jóvenes. El Consejo cede estos contenidos al MEC, que financia la traducción y edición impresa. Se trata de unos recursos idóneos que ayudan a mirar de manera crítica el conjunto de la programación. Junto a los relatos de ficción, los informativos y la publicidad, los materiales incorporan fórmulas televisivas con audiencias masivas como las transmisiones deportivas, los «talk shows» y los programas de crónica rosa. La educación en valores está presente en estos materiales. Ya que no podemos evitar la avalancha de mensajes de todo tipo que reciben niños y jóvenes a través de la televisión, conviene que estén capacitados para discriminar cuáles son los valores y las conductas dignos de ser asumidos y cuáles son las técnicas publicitarias o recursos para mantener el interés de las audiencias.

Quiero manifestar la convicción que anima todas estas ofertas que el Ministerio pone a disposición de la comunidad educativa: el saber, la información, los valores democráticos, constituyen una vía para contribuir al desarrollo de ciudadanos y ciudadanas responsables y dueños de su destino.



(Recibido: 14-01-05 / Aceptado: 24-02-05)

- Isabel Francis Velásquez de León  
Caracas (Venezuela)

# Tratamiento de la imagen femenina en los anuncios televisivos venezolanos

Treatment of women image in Venezuelan TV spots

Este trabajo recoge una investigación descriptiva acerca de la imagen de la mujer en los comerciales venezolanos a través del análisis de los roles, estereotipos de género y características físicas. Arroja el predominio de la mujer sensual, el confinamiento de la mujer al entorno doméstico y la representación de una mujer blanca, joven y de cabello oscuro.

This paper is a descriptive research about the women image in Venezuelan TV spots, through the analysis of roles, gender stereotypes and physical features. They show the predominance of sensual women, their reclusion in domestic environments and the representation of white, young and brunette women.

#### DESCRIPTORES/KEY WORDS

Publicidad, comerciales televisivos, mujer, televisión, género, imagen femenina.  
Advertising, TV spots, women, television, gender, women image.

Debido a la falta de estudios que abordaran el tema de la imagen de la mujer en la pu-

blicidad en Venezuela y como respuesta a la importancia del tema referida en el informe Beijing + 5 publicado por la Organización de Naciones Unidas, se llevó a cabo una investigación descriptiva con el objetivo de conocer las características de la imagen femenina que muestra la publicidad televisiva venezolana. El estudio fue realizado para obtener la licenciatura en Comunicación Social, mención Publicidad y Relaciones Públicas en la Universidad Católica «Andrés Bello» y contó con la tutoría de la socióloga Maryclen

♦ Isabel Francis Velásquez de León es asesora de investigación en la Universidad Católica «Andrés Bello» (Caracas) en Venezuela y consultora de Coral Visión, Comunicaciones Integradas (ysabelv@cantv.net).

Stelling. Dicho trabajo creó una línea de investigación de género en publicidad en la mencionada casa de estudios, la cual cuenta en este año con tres investigaciones que profundizan el tema. Además sus hallazgos fueron acogidos por la comunidad de investigadores en género con su reseña en la «Revista Venezolana de Estudios de la Mujer», 22: «Mujer y género en la sociedad de la información desde América Latina y el Caribe».

Para alcanzar el objetivo del estudio se construyó un instrumento de medición de las características de la imagen femenina en las cuñas televisivas producidas para el mercado nacional, el cual contó con un diseño que permitió al investigador aproximarse a dicha imagen a través de la descripción de los estereotipos de género, los roles axiales y las características estéticas.

Los conceptos de estereotipo y rol de género están estrechamente vinculados. Para los fines de la investigación se asumió como rol de género aquel que desempeña la mujer en pantalla dentro de la cuña televisiva. El estudio de las características de ese desempeño determinaron si dicho rol corresponde al estereotipo, es decir, si se relaciona con el papel tradicional de la mujer en la sociedad (esposa, madre, ama de casa) o si representa las tendencias actuales de la mujer occidental. Por otra parte se consideró como estereotipo, dentro de la dimensión estética, aquellas características correspondientes a los tipos raciales que componen el mestizaje venezolano (blanca española, negro africano e indígena).

Con respecto a la mujer venezolana Rodríguez (1992) en su trabajo «Influencia en la identidad femenina de las tres razas: india, negra y blanca española establece una serie de parámetros para caracterizar físicamente a la mujer venezolana», entre los que destacan: talla, contextura, fortaleza, cabello (textura y color), cara (boca, ojos y forma del rostro), color de piel y forma de las caderas.

Las características estéticas tomadas para aproximarse a la mujer de las cuñas publicitarias fueron tomadas del mencionado trabajo de Rodríguez (1992) y ampliadas a través de Giselle Reyes (comunicación personal, 25-06-03) y de Max Römer (comunicación personal, 25-06-03). Las mismas son: edad aproximada [joven (18-35 años), madura (36-55 años) y mayor de 55 años], complexión corporal (delgada, robusta, embarazada), tez (blanca, morena, negra), cabello (color, textura y longitud), ojos (claros, oscuros, no se ven, no se distinguen), labios (gruesos, delgados, no se ven/no se distinguen) y, por último, vestuario (formal, informal, ejecutivo, uniforme, casual, deportivo, playero, entre otros).

La población del estudio estuvo constituida por las cuñas comerciales de productos realizadas en el país, en las cuales aparecieron mujeres, al aire entre enero/julio de 2003 en los canales nacionales de señal abierta. Fueron excluidos los comerciales que anuncian servicios (telefonía, líneas telefónicas de entretenimiento y concursos, televisión satelital y por cable) o establecimientos comerciales (restaurantes, farmacias y tiendas por departamentos). Dicha decisión se sustentó en la utilización de estrategias propias del mercadeo de servicios en las categorías antes mencionadas, que poseen códigos particulares, diferentes a los aparecidos en cuñas de productos, los cuales se hubiesen convertido en una variable que introduce sesgos en la apreciación de la imagen femenina.

El muestreo fue probabilística, de tipo aleatorio, eligiéndose un mes al azar de comerciales al aire. En el sorteo resultó ganador en 2003 y contó con 68 cuñas y 150 mujeres (ver tabla 1: características del material de análisis y tabla 2: cuñas que constituyen la muestra).

La llamada unidad de registro o de análisis fue la mujer –o mujeres– presentes en el comercial, cuya edad aparente fuera de 18 años en adelante. No fueron analizadas aquellas imágenes animadas por computadora u otros procedimientos ya que sus características físicas no eran menester de dicha investigación.

La escena se tomó como unidad de contexto para analizar los aspectos relativos al rol axial, personas con las que interactúa la mujer, relación con los otros, entorno físico y vestuario debido a que cada vez que una mujer dentro del comercial cambia de espacio físico puede variar en algunos de los aspectos antes señalados y como consecuencia cambiará la apreciación de su imagen ante el espectador.

El instrumento fue construido como una herramienta de análisis de contenido. Constó de tres partes: identificación y sinopsis, definiciones operacionales exhaustivas y hoja de análisis con lista de chequeo.

## 1. Resultados y conclusiones

Los hallazgos reflejaron el predominio del rol sensual. Este resultado indica que la publicidad venezolana expone el cuerpo femenino como un recurso estético que permite atraer la mirada del espectador, sin embargo, cabe destacar que la postura de esta fémica representada ante la cámara no es la del objeto pasivo, es la del sujeto activo consciente de sus atributos y de cómo emplearlos para provocar reacciones específicas, lo cual corresponde al concepto de dominio femenino estudiado por León (2001) a través del mito de Afrodita. Es de considerar que Stephen (1992) en

su investigación –llevada a cabo en Estados Unidos de Norteamérica– acerca de la influencia del horario de los comerciales en los retratos de género que éstos presentan, determinó que el rol predominante de la mujer durante todos los espacios televisivos fue el sensual; lo cual indica que la profusión de mujeres en este rol presentes en el mes de análisis evidencia una fuerte tendencia mundial (ver gráfico 1: roles).

Como un resultado extrapolado a las categorías de producto es importante mencionar la asociación del rol sensual a las bebidas (jugos, refrescos y otros), bebidas (malta) y golosinas y «snacks», como un recurso publicitario asociado a productos que se consumen en ambientes lúdicos.

Es pertinente acotar que nueve de cada diez mujeres representadas en la publicidad venezolana desempeñan un solo rol, versus una de cada diez féminas que desempeña dos o más roles en el mismo comercial. Esto reafirma el carácter fragmentado de la realidad publicitaria además de presentar una visión unidimensional de la mujer venezolana que se debe diversificar en una importante gama de roles en su vida cotidiana (madre/ama de casa/pareja/trabajadora, etc.).

El rol de esposa/pareja predomina sobre el rol de madre; situación que evidencia el componente aspiracional, o de una realidad ideal que se intenta procurar, propio de la publicidad ya que los hallazgos de reconocidos sociólogos venezolanos, entre los que destacan Hurtado, Moreno-Olmedo y Vethencourt, recopilados por Tovar (2001); afirman que la mujer venezolana se asume como madre antes que como esposa y pareja, siendo sus compañeros amorosos algo menos estable en su vida que el amor filial (Ver gráfico 1: roles).

Cabe destacar que la categoría de productos que presenta mayor número de mujeres en el rol de madre es la correspondiente a vitaminas y medicinas de venta libre, donde tres de cada diez féminas lo desempeñan. Este resultado va en consonancia con la tendencia que describe Faith Popcorn (en Kotler, 2001) para Norteamérica en la que más del ochenta por ciento de las mujeres se encargan de la decisión de compra de los productos de esta categoría.

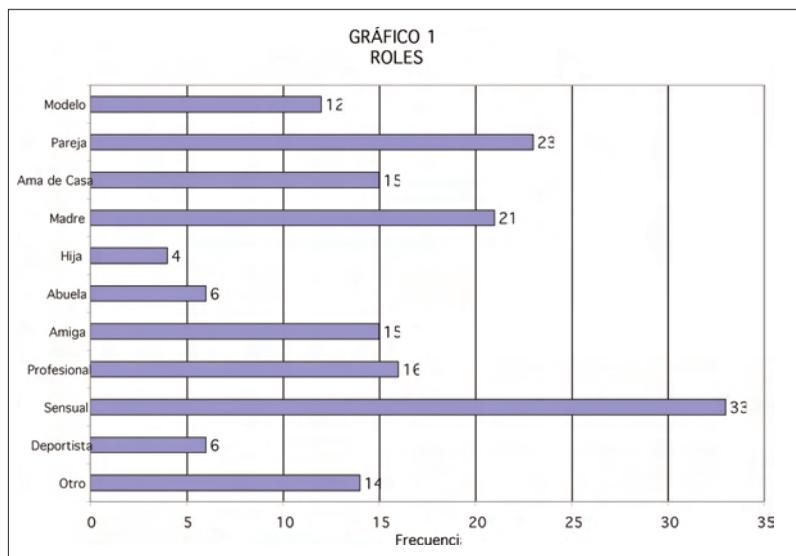
El rol de ama de casa aparece en el cuarto lugar de la distribución general de frecuencias. En cuanto a la relación de este rol con las categorías de producto, los resultados arrojan que dicha imagen es propia de los anuncios de alimentos y artículos de limpieza lo cual responde a la idea tradicional de considerar las actividades de la cocina y el mantenimiento del hogar como propias de la mujer (ver gráfico 1: roles).

El rol profesional aparece en último lugar de la distribución general de frecuencias. Este resultado evidencia que la imagen de la mujer como fuerza productiva del país es muy poco representada. Luego aparecen los roles: amiga (9%), modelo (9%), hija (2%), abuela (4%), deportista (4%) y otros (7%).

En el apartado personas con las que interactúa la mujer, predomina la fémina sola, lo cual da un atisbo de la situación de la mujer sin pareja o sola por elección. Dentro de este indicador llama la atención el hecho de que aparezca con mayor frecuencia la fémina con un hijo que aquella con hijos y pareja, lo cual es un reflejo del predominio de las familias monoparentales en nuestra sociedad. El número de hijos también es un factor a destacar, ya que al aparecer la mujer representada con uno, o dos hijos, recurso que intenta acercar la imagen de la mujer venezolana a lo

que denomina Lipovetsky (1999) la «tercera mujer» o mujer postmoderna, quien cada vez tiene un número menor de hijos por su creciente desempeño en otros ámbitos distintos al doméstico.

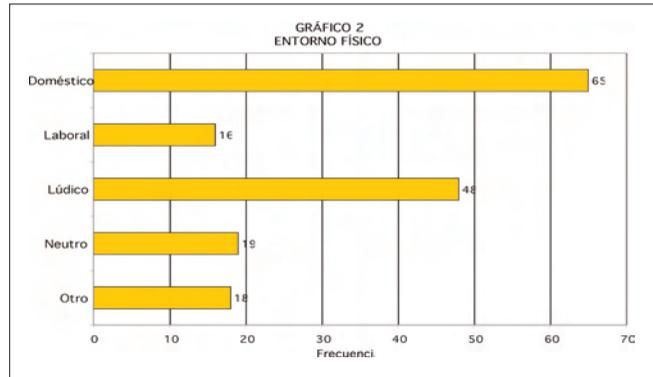
La mujer observada, relacionada directamente con el desarrollo del «voyerismo» propio del espectador masculino, se encuentra vinculada a la categoría de productos de cerveza, encubierta tras comerciales que aluden a la malta debido a la ley que desde 1982 prohíbe



la publicidad de bebidas alcohólicas en la televisión venezolana de señal abierta.

La fémmina, representada en nuestra publicidad, es fundamentalmente activa en su interacción con otros, concepto desarrollado por Aguaded, Correa y Guzmán (2000) el cual se refiere a aquella mujer que destierra el estereotipo de mujer sumisa. Los resultados arrojan que la pasividad se relaciona con la categoría de productos de limpieza con seis por cada diez fémminas representadas; lo cual permite afirmar que, aunque de manera general se desafíe el estereotipo de mujer indefensa, éste aún prevalece dentro de piezas publicitarias que anuncian productos ineludiblemente atados al estereotipo de las labores domésticas.

Los resultados arrojan que la mujer representada está atada al entorno doméstico en el desempeño de sus roles, lo cual la confina a la esfera privada, espacio propio de las fémminas anteriores a la postmodernidad descritas por Lipovetsky (1999) como la primera mujer o mujer diabolizada y la segunda mujer o mujer exaltada. Le sigue la fémmina representada en entornos lúdicos, relacionada con categorías de producto vinculadas con los conceptos de esparcimiento y belleza; y, por último, laborales. El hecho de aparecer el entorno laboral en último lugar indica la escasa identificación



de la mujer representada con la realidad social venezolana, en la cual la mujer constituye parte fundamental de la fuerza productiva del país (ver gráfico 2: entorno físico).

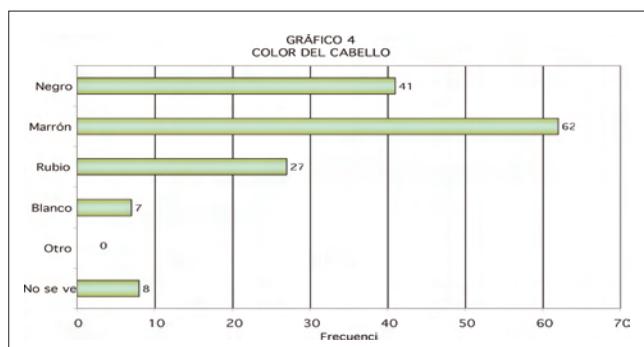
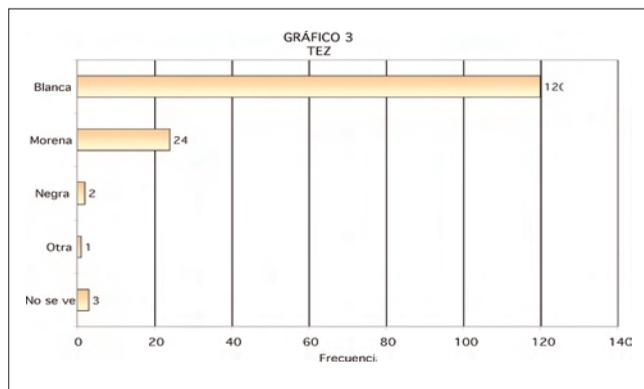
Predomina la mujer joven (18-35 años). La mujer mayor de 55 años desempeña fundamentalmente el rol de abuela y la madura es muy poco representada. Lo cual puede interpretarse como parte de la tendencia anti-edad descrita por Lipovetsky (1999) como signo de la postmodernidad.

Físicamente, la fémmina representada es: delgada, blanca, de ojos y cabello oscuro (marrón o negro), lacio y largo; de labios gruesos y nariz perfilada; todas ellas, características que figuran en el estudio de Rodríguez (1992), como los rasgos más apreciados de cada una de las razas que componen el mestizaje venezolano: indígena, negra africana y blanca española; los cuales, en términos publicitarios, permiten que las mujeres espectadoras –de cualquier predominancia étnica– identifiquen sus aspiraciones estéticas con la modelo en pantalla (ver gráfico 3: tez, gráfico 4: color del cabello).

La categoría de productos de limpieza presenta el mayor número de mujeres que reflejan el componente étnico negro africano, lo cual arroja un atisbo de discriminación racial en la publicidad venezolana, al vincular a la fémmina de esta raza con labores domésticas socialmente poco apreciadas y reconocidas.

Las mujeres de tez morena se encuentra con una fuerte presencia dentro de la categoría cerveza; resultado que permite advertir una relación entre las mujeres modernas y ambientes lúdicos y tropicales como la playa.

El vestuario que presenta la fémmina representada es casual e informal. Este resultado se debe a que los productos que anun-



cian los comerciales pertenecientes a la muestra están destinados a un «target» o público objetivo muy amplio; además de tratarse de piezas publicitarias transmitidas en canales nacionales de señal abierta, donde no se suelen poner al aire comerciales de productos lujosos.

La mujer profesional representada no siempre aparece como «ejecutiva exitosa», ya que también aparece a través de un personaje público que recomienda un producto, o la fémina en uniforme. Esta última presenta la característica de llevar un uniforme que la relaciona con carreras u oficios cortos considerados tradicionalmente femeninos, como la enfermera o la aeromoza, lo cual dista del número cada vez mayor de mujeres universitarias que existe en Venezuela.

Los comerciales de la categoría vehículos presentan una mujer ajustada a las nuevas tendencias mercadotécnicas, señaladas por Kotler (2001), Faith Popcorn (2002) y Römer (2003), las cuales exponen el gran peso que tiene la mujer postmoderna en la decisión de compra del vehículo dentro del hogar; lo cual exige que su imagen en pantalla esté ajustada a una realidad equidistante de los estereotipos sexistas relacionados con esta categoría como «la mujer rubia semidesnuda sobre el vehículo», señalado por León (2001).

Es preciso no dejar de mencionar las limitaciones con las que contó la investigación y la forma en cómo éstas pudiesen afectar a la consistencia de los hallazgos:

- Las características particulares del mes resultante del muestreo, junio de 2003, que puede producir sesgos en la imagen por la cercanía de la temporada vacacional en cuanto al predominio de la mujer desempeñando un rol sensual y al considerable número de mujeres representadas en el entorno lúdico.

- Influencia de la situación política y económica del país en la producción de comerciales.

## Referencias

- AGUADED, J.I.; CORREA, R.I. y GUZMÁN, M.D. (2000): *La mujer invisible. Una lectura disidente de los mensajes publicitarios*. Huelva, Grupo Comunicar Ediciones.
- AGUADED, J.I.; CORREA, R.I. y GUZMÁN, M.D. (1999): «Televisión y espectáculo de la realidad», en *Diálogos de la Comunicación* 55; 84-91.
- AUMONT, J., (1992): *La imagen*. Barcelona, Paidós.
- CALDERÓN, L. (1993): *La imagen de Venezuela y del venezolano. La crisis nacional y los rasgos psico-sociales del venezolano proyectados en las páginas de opinión de «El Universal», «El Nacional» y «Últimas Noticias» durante 1972-1992*. Barquisimeto, Fundación Carlos Eduardo Frías, Colección canícula.
- CALHOUN, G; LIGHT, D. y KELLER, S. (2000): *Sociología*. Madrid, McGraw Hill.
- EWEN, S. (1988): *All consuming images*. New York, Harper Collins Publishers
- FLOCH, J.M. (1993): *Semiótica, marketing y comunicación. Bajo los signos, las estrategias*. Barcelona, Paidós.
- GUZMÁN, V. (2002): *Las relaciones de género en un mundo global*. Santiago de Chile, CEPAL, Naciones Unidas.
- OGILVY, D. (1999): *Ogilvy & publicidad*. Barcelona, Folio.
- KOTLER, P. y ARMSTRONG, G. (2001): *Marketing*. México, Prentice Hall.
- LEÓN, J.L. (2001): *Mitoanálisis de la publicidad*. Barcelona, Ariel.
- LIPOVETSKY, G. (1999): *La tercera mujer*. Barcelona, Anagrama.
- MOLES, A. (1991): *La imagen: comunicación funcional*. México, Trillas/Sigma.
- PEREDO, E. (2001): *Una aproximación a la problemática de género y etnicidad en América Latina*. Santiago de Chile, CEPAL.
- PÉROTIN-DUMON, A. (2001): *El género en historia*. Londres, Institute of Latin American Studies, University of London.
- RODRÍGUEZ, A. (2002): «Curvas y bikinis: un recurso renovable. El cuerpo femenino enciende la pantalla», en *El Nacional*; PD-8.
- RODRÍGUEZ, B. (1992): «Influencia en la identidad femenina de las tres razas: india, negra y blanca española», en *Boletín de AVEP-SO*. Asociación Venezolana de Psicología Social; 51-63.
- SARRIBLE, G. (1997): «Reproducción e imagen de la mujer. Crítica de género en demografía», en *Papers*, 53; 11-24
- STEPHEN, C. (1992): «The effect on television day part of gender portrayals in television commercials: a content analysis», en *Genders Journal*, 26. University of Colorado; 197-211.
- TOVAR, I. (2001): *Familiarismo amor de los venezolanos: ¿Realidad inventada o modelo certero?* Caracas, Trabajo de Grado de Licenciatura en Sociología, Universidad Católica «Andrés Bello».



# Comunicar Digital 1-25

Más de 900 artículos y trabajos de expertos de todo el mundo  
Revista científica iberoamericana de Comunicación y Educación  
[www.grupocomunicar.com](http://www.grupocomunicar.com) / [www.revistacomunicar.com](http://www.revistacomunicar.com)

(Recibido: 20-10-04 / Aceptado: 03-03-05)

- Humberto Martínez-Fresneda  
Madrid

# El protagonismo de los medios de comunicación en la formación del alumno

The protagonism of the mass media in student's education

La aparición de los medios de comunicación como «escuela» complementaria de formación, paralela a los centros escolares, invita a la comunidad educativa a replantearse la manera más efectiva de integrarlos en el currículum escolar con el fin de ayudar al alumno en su proceso de formación. De esta relación de los medios de comunicación con la realidad y los propios alumnos se desprende la necesidad de ofrecer, desde la escuela, claves para su correcta interpretación.

The emergence of the media as a complementary school parallel to schools, invites the educational community to rethink about the most effective way to integrate media into the school curriculum in order to encourage and help students in their education. Through this relationship among mass media reality and students themselves, schools arises as the key where offering a correct media interpretation.

#### DESCRIPTORES/KEY WORDS

Transversalidad, organización escolar, formación, receptor crítico, valores, currículum.  
Cross-curricular, school organization, comprehensive training, critical listener, values, curriculum.

Se ha discutido mucho la conveniencia de que los medios de comunicación se integren en la escuela y pasen a formar parte del proceso de formación de los alumnos en los centros escolares. Es indudable que los medios de comunicación van adquiriendo, cada vez más, una progresiva presencia en la vida de las personas que les lleva a influir en su acontecer diario<sup>1</sup>.

El alumno empieza a utilizar como fuente de conocimiento que complementa su proyecto de vida, no sólo lo que aprende entre las paredes de un aula sino otros medios que actúan como escuela paralela de formación ofreciéndoles no sólo contenidos, sino junto a

❖ Humberto Martínez-Fresneda Osorio es profesor de la Facultad de Comunicación de la Universidad Francisco de Vitoria de Madrid (h.fresneda.prof@ufv.es).

ellos un código de valores, unas pautas de comportamiento, unas normas de conducta que como receptor percibe e integra, con mayor o menor intensidad, en su proceso de formación y le ayuda a conformar su propia visión de la realidad.

De los medios de comunicación, además, se desprenden una serie de potencialidades que puede y debe aprovechar la escuela a la hora de organizarse rediseñando el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno para, de esta manera, potenciar su formación escolar en su más amplio sentido.

Por eso, es sumamente importante, por un lado, profundizar en el concepto de educación en medios y, por otro, acertar en la manera de integrarla en el currículo escolar.

Hay que empezar aclarando que el concepto de educación en comunicación no sólo aboga por la utilización de los medios de comunicación dentro de la escuela, bien como medios auxiliares para la enseñanza y el aprendizaje o bien como objeto de estudio, sino que se fundamenta en la responsabilidad formativa que tiene en la sociedad fruto de su vocación de servicio a la misma. Debe buscar potenciar el análisis, la reflexión, desarrollar el espíritu crítico, ayudar a interpretar la información y despertar actitudes creativas ante la realidad que transmiten los medios de comunicación. De esta manera, la actividad educativa cambia, arrinconando aquella concepción de escuela donde primaba lo intelectual sobre la dimensión humana de la persona.

### 1. Hacia nuevos planteamientos de renovación pedagógica

Desde la perspectiva descrita, la educación recupera, así, su capacidad de transformar la sociedad porque permite a los alumnos interpretar las ofertas falseadas que de ella reciben. El conocimiento, por otra parte, deja de estar fragmentado en materias independientes, sin apenas relación. Es en este punto donde aparece el concepto de transversalidad, que se identifica en su esencia con la educación en medios de comunicación.

La transversalidad, como planteamiento de renovación pedagógica, participa de una acción de formación donde la escuela atiende todas las facetas de la personalidad del alumno consiguiendo, de esta manera, una formación integral que le facilite a éste todas las claves con las que construir su propio proyecto personal en relación con el contexto que le rodea.

En este sentido, la transversalidad no es un principio independiente de intervención en la escuela. Su esencia radica en una concepción pedagógica que ba-

sa su éxito en el desarrollo de las capacidades de la persona a través de una formación completa que le permita estar en disposición de participar de una manera coherente y activa en la sociedad.

¿Qué tiene en común la educación en comunicación con la transversalidad?

1) Si la transversalidad es un espíritu, una filosofía que pretende preparar para la vida, los medios de comunicación, como claro reflejo de nuestra cultura contemporánea y factor de influencia en la formación del alumno, son un claro referente de esa vida cotidiana, de esa escuela abierta a la sociedad.

2) Si la transversalidad es una respuesta educativa que contempla los problemas que están en la sociedad, la educación en comunicación es una manera de tratar y responder educativamente a los propios medios de comunicación, claros protagonistas en la emisión intencionada de estos problemas y hacer, de esta manera, ciudadanos más críticos que sepan interpretar la realidad.

3) Si la transversalidad pretende formar en el alumno un espíritu crítico y autónomo que le permita integrarse en la sociedad con garantías y medios para detectar la manipulación y, por tanto, no someterse a ella, la educación en comunicación es una manera segura de formar un receptor crítico ante los mensajes sesgados de los medios de comunicación y, por lo tanto, contribuye a este tipo de formación en el que se fundamenta la transversalidad.

4) La transversalidad y la educación en comunicación apuestan por la formación en valores y pueden contribuir claramente al sistema de valores consensuado por la comunidad educativa.

A partir de estas similitudes hay que buscar la mejor manera de integrar la educación en comunicación en los centros de enseñanza, desde una perspectiva formativa que asegure una preparación auténtica de las personas en la sociedad frente a modelos pedagógicos estáticos, donde el alumno es receptor pasivo de los conocimientos que le transmite un emisor de forma unidireccional. En este sentido, la influencia de los medios de comunicación en la formación del alumno cambia radicalmente el papel de la escuela, que puede y debe integrarlos en su actividad educativa y, así, enriquecer un camino educativo que garantice la incorporación de las personas a la sociedad de una manera absolutamente libre.

### 2. Una educación para la vida

Desde la reflexión y el análisis, muchos son los elementos de renovación que debe abordar la escuela, pero me voy a detener en examinar las claves que con-

sidero básicas para una adecuada integración de la educación en comunicación dentro del camino de formación del alumno. Son varias las características que podemos destacar en los medios de comunicación, aprovechables desde la escuela.

En primer lugar, debemos ser conscientes de que los medios de comunicación son un claro reflejo de nuestra cultura contemporánea. Los medios de comunicación se surten de la propia vida. Y la propia vida, que debe ser el principal objetivo educativo que integren las sucesivas leyes de educación para crear una escuela auténtica, es el principal argumento que manejan los medios de comunicación y los alumnos consumen habitualmente. Como afirma Aparici, los «medios de comunicación son espejos de la realidad».

Este reflejo de la propia cultura que se ve a menudo en los medios de comunicación es un bagaje formativo muy a tener en cuenta por diferentes motivos:

1) La realidad con la que trabajan los medios de comunicación es identificada de una manera casi instantánea por los alumnos como receptores habituales de los diferentes medios de comunicación.

2) Las preocupaciones reales y diarias del alumno en la escuela están presentes en la actualidad, principal argumento de los medios de comunicación.

3) Además, los medios de comunicación proyectan a través de sus contenidos, una serie de valores, ideas y pensamientos que se pueden utilizar para desarrollar la capacidad crítica del alumno<sup>2</sup>.

Por lo tanto, hay que formar en la lectura crítica de los medios de comunicación para favorecer el desarrollo personal y social del alumno porque al identificar éste su propia realidad con la que aparece en los medios, éstos no le deben dejar impasible sino forzarle a una toma de posición y acción. La escuela no cumpliría su papel y sería inútil si no ayuda al alumno en su discernimiento ante la realidad. Discernimiento que le debe llevar a tomar posturas creativas y activas ante la realidad que vive y la que le presenta los medios de comunicación.

Los medios de comunicación, además, requieren un tratamiento y respuesta educativa porque se constituyen en co-formadores, al ser fuente de ese conocimiento que emana de la realidad.

La escuela debe romper con el aislamiento que le puede suponer una estructura académica donde las disciplinas son la única fuente de conocimiento. Hay

que aunar esfuerzos para conseguir una simbiosis entre lo que se enseña formalmente y lo que los alumnos aprenden con su propia experiencia diaria, bien directamente bien a través de los medios de comunicación.

Desde la escuela, por tanto, se debe dar respuesta y tratamiento educativo dentro de la formación del alumno a estas preocupaciones que conforman su día a día, porque son muchas las inquietudes que tienen los alumnos, reflejadas a través de los medios de comunicación y que están íntimamente relacionadas con su propio entorno. Así, García Matilla propone «una educación para la democracia que fomentara la creatividad de los escolares, promoviera la participación, desarrollara la capacidad crítica, ejercitara para la convivencia y formara en valores democráticos de solidaridad y tolerancia»<sup>3</sup>. ¿Y de qué manera hacerlo? La educación en comunicación debe plantear propuestas con un doble objetivo:

- Integrar con garantías al alumno con su entorno.

En ese sentido, se deben utilizar las diferentes realidades que aparecen en los medios de comunicación y conectarlas con las disciplinas académicas que se imparten. Posteriormente, todo ese bagaje de contenidos,

**La educación en medios de comunicación debe buscar potenciar el análisis, la reflexión, desarrollar el espíritu crítico, ayudar a interpretar la información y despertar actitudes creativas ante la realidad que transmiten los medios de comunicación.**

interrelacionarlo con la realidad del alumno. Es una metodología en la que claramente se pone en práctica la esencia de la comunicación, el feed-back o retroalimentación.

El proceso comienza en los medios de comunicación que emiten unos contenidos. Estos contenidos son recuperados por la escuela que, a su vez, los procesa junto con el alumno en el interior de la escuela y se los devuelve mediante la intervención del propio alumno en su propia realidad.

- Interpretar los códigos de los propios medios de comunicación, desde la autonomía y la crítica, asumiendo y rechazando lo que al alumno, libremente, le dicta su criterio mediante la escala de valores asumida en su proyecto personal. La integración de la educación en comunicación en la escuela responde, por tanto, a un doble criterio:

1) La segura responsabilidad de los medios de comunicación en la formación del alumno que hace imprescindible dotar a éste de criterios e instrumentos de interpretación de la realidad que le permitan una lectura rigurosa de los contenidos que consumen a través de dichos medios de comunicación.

2) La constatación, por tanto, de que el proceso formativo del alumno se enriquece desde vías diferentes a la tradicional. Esto no significa ni mucho menos una renuncia o abandono de la formación a través de la escuela sino un reconocimiento del fin del monopolio educativo desde las aulas y la apertura a otras realidades que influyen en la personalidad del alumno tanto o más que la propia escuela.

Son desde esas dos dimensiones, donde se enmarca la necesidad de dar una respuesta educativa efectiva a los medios de comunicación; respuesta que se

dades que se derivan del propio proceso comunicativo donde el emisor tiene el poder de controlar todo el flujo de la información. Vemos, pues, una gran coincidencia en el motivo que sustenta tanto a la transversalidad como a la educación en comunicación.

Si algo caracteriza a la transversalidad y la relación directamente con la educación en comunicación, es su posibilidad de despertar la capacidad crítica del alumno. En el caso de la escuela, como alumno integrado en una estructura determinada, en el caso de la educación en medios como crítico de los mensajes de los medios de comunicación.

Tanto a través de la transversalidad como de los medios de comunicación se transmiten un conjunto de valores, normas, pautas de comportamiento y conducta que más allá de los contenidos y metodología que utilicen para ello, constituyen su verdadera esencia.

Los medios de comunicación no son objetivos, en ese sentido, puesto que la presentación de sus contenidos responde a una estrategia de comunicación que viene marcada por determinados intereses. Y, a través de esos intereses se presentan un conjunto de valores que el receptor hace suyos de manera consciente o in-

### La educación en comunicación puede ser, junto a la transversalidad, la piedra angular de un currículum para la vida y no sólo para la escuela, de un currículum como medio de crecimiento y no como fin en sí mismo.

puede dar desde una correcta educación en medios de comunicación. Por otra parte, la provocación que surge de la oferta de los medios de comunicación no puede dejar impassible a sus consumidores<sup>4</sup>. Éstos deben reaccionar de manera libre y rigurosa.

La transversalidad y la educación en comunicación, en este punto, coinciden extraordinariamente en su fundamento.

Si la transversalidad tiene sentido es porque favorece la formación del alumno mediante la toma de contacto con pautas de comportamiento y actuación que estimulan su creatividad, el desarrollo de su capacidad crítica y, por tanto, la posibilidad de enfrentarse a la vida cotidiana presente y futura con garantías de ser una persona autónoma y capaz de defenderse ante la manipulación.

La transversalidad se fundamenta, por tanto, en la necesidad de fomentar un espíritu crítico y autónomo en el alumno. En este sentido, la educación en comunicación permite, igualmente, la creación de un receptor que pueda enfrentarse a las manipulaciones que surgen desde los propios medios, manipulaciones que tienen que ver, como queda dicho, con la propia realidad del alumno tratando de compensar las desigual-

consciente, integrándolos en su proceso de formación y recuperándolos posteriormente, según las circunstancias y el momento determinado. Por eso es necesario un cambio en el currículum escolar que integre la educación en medios de comunicación con la misma consideración que la transversalidad, porque es necesario interpretar dichos valores, las actitudes, el modo de vida que el alumno percibe en su día a día y con el que tiene que convivir. La educación en comunicación puede ser, junto a la transversalidad, la piedra angular de un currículum para la vida y no sólo para la escuela, de un currículum como medio de crecimiento y no como fin en sí mismo. Finalmente, no podemos obviar que los medios de comunicación potencian su propio código de valores. Las leyes de educación deben apostar claramente por la formación en valores, clave en la formación integral del alumno. Y esto es así por varios motivos.

En primer lugar por la creciente degradación moral que se viene produciendo en nuestra sociedad. La ausencia de valores o la aparición de otros (el culto al dinero, al poder, a la imagen, al tener, al éxito, entre otros) ha ido desplazando poco a poco a los grandes valores universales. En segundo lugar, por el traspaso

de la responsabilidad de la educación a las instituciones oficiales y la dejadez de los padres en el proceso de formación de sus hijos. Esto obliga desde instancias superiores a centrar todos los esfuerzos en recuperar un marco moral y ético que impulse, motive y dé sentido a la formación integral.

La presencia de los medios de comunicación en la sociedad acentúa la necesidad de una formación en valores que ponga en alerta al alumno ante los continuos influjos que recibe a través de los mismos. La educación en comunicación responde a esta necesidad y se sitúa con la misma responsabilidad que se le otorga a la transversalidad en la formación integral.

Hablar de educación en comunicación es, por tanto, hablar de educación en valores. Es poner en relación al alumno, con su entorno, profundamente marcado por los medios de comunicación y a través de los cuales recibe continuos impactos que afectan a su código de valores, que se refieren a valores universales, tradicionales y a valores nuevos que se imponen mediante la repetición de estereotipos que terminan siendo habituales en la convivencia.

### 3. La educación en comunicación en el currículo

Vistas las claves que acercan la educación en medios de comunicación a los centros de enseñanza, no quisiera terminar sin, por lo menos, esbozar de qué manera debe la educación en comunicación formar parte del currículum escolar. La integración es una responsabilidad que afecta a todos los componentes del currículum. Y esto se tiene que traducir en la teoría y operativizar en la práctica. Si no existe coherencia entre lo que se plantea y cómo se desarrolla la educación en comunicación, ésta irremediablemente se condenará al fracaso. No se trata de buscar tiempos, espacios y métodos, única y exclusivamente. Se persigue implicar al conjunto de la organización escolar con el fin de garantizar la eficacia de una educación en comunicación.

Por una parte, está la cultura escolar. Y de la cultura escolar hay que descender a la organización del conocimiento. La educación en medios no es competencia de un área de conocimiento concreto. No requiere tampoco un perfil de profesor determinado que, según su formación y especialidad, parezca más idóneo en la puesta en marcha de una estrategia de comunicación. Requiere planteamientos globales que impregnen, de una u otra manera a todo el conjunto de la comunidad escolar, que responsabilice al colectivo de docentes y que ponga en guardia todos los elementos que componen la organización escolar. Y es aquí donde quiero traer el concepto «educación desde

la comunicación». Los planteamientos reformistas de la LOGSE trajeron diferentes tipos de relación de la educación en medios con el currículum escolar. Desde los talleres de la educación primaria o las asignaturas optativas de la educación secundaria, que terminan siendo un complemento de otras asignaturas, como lengua española o una alternativa de la enseñanza religiosa o ética<sup>5</sup> hasta la consideración de eje transversal del currículum.

Esta última manera atraviesa todas las áreas de conocimiento y disciplinas y todas las etapas educativas. Como eje transversal participa de las características propias de la transversalidad –acerca a la realidad social, fomenta valores y favorece un tipo de metodología diferente dentro del aula con unas nuevas relaciones profesor-alumno– pero puede correr el riesgo de engrosar el currículum escolar con la carga negativa que esto representa en la percepción del alumno. El alumno interpreta que está ante una nueva disciplina que debe aprender para superar unos objetivos concretos. Esto le desmotiva hacia el verdadero objetivo que tiene la educación en comunicación. Propongo un nuevo tipo de relación de la educación en comunicación que afecta al diseño curricular global del centro: «educar desde la comunicación».

Educación desde estos presupuestos que se han desarrollado en el artículo, teniendo en cuenta la importancia de la comunicación en la formación del alumno. Intentando descubrir las claves interpretativas de los medios de comunicación. Incorporando a las aulas la reflexión que, sobre la realidad, hacen los medios. Realidad que es parte del equipaje que el alumno lleva a las clases. Aportando, de esta manera, formación para la vida, para la participación en la sociedad de manera activa y constructiva.

En este contexto, se puede definir la «educación desde la comunicación» como el equipamiento formativo que impregna al centro escolar en su totalidad, fruto de la personalidad que tienen los medios de comunicación, y que provoca no sólo su estudio y utilización, sino un espíritu que sensibiliza a los profesores y a los alumnos, modifica la percepción del entorno, fomenta la actividad creativa y crítica, alienta la participación y la autonomía y prepara para la integración efectiva del alumno en la sociedad.

En esta situación, la educación en comunicación no sólo se utiliza como apoyo didáctico sino que se integra en la propia dinámica del centro escolar, creando un espíritu del que se impregnan todas las estructuras organizativas del centro. Se trata de fomentar la creatividad, el análisis, la reflexión conjunta y personal, la crítica, la capacidad de decisión, la autonomía, la

responsabilidad, la formación de criterios desde cualquier ámbito de la escuela. Constituye un elemento clave del que se beneficia todo el centro y enriquece especialmente el proyecto de vida del alumno. Por tanto, afecta a toda la comunidad escolar porque exporta una metodología en la que debe implicarse todo el centro. Una metodología activa, participativa, flexible, abierta, personal y colectiva.

### Notas

<sup>1</sup> En el año 1998, el Centro de Investigaciones Sociológicas realizó una encuesta a niños y jóvenes, entre 6 y 18 años. El 70% declaró que se dedicaba a ver la televisión un día escolar, entre 1 y 3 horas. En 2003, el director de TVE, Juan Menor, según publicó el diario «La Razón», declaró ante la subcomisión del Congreso que estudia la violencia en el ámbito audiovisual que 745.000 niños entre 4 y 12 años (de los 3,5 millones de niños censados) ven entre semana la televisión, a las 23 horas. En la II Jornada del Foro del espectador, celebrada en 2003, se dio el dato de que los niños españoles ven un promedio de 2 horas y 34 minutos al día. Están exactamente un mes y medio al año delante del televisor.

<sup>2</sup> Autores como Bernabeu resumen los beneficios de la educación en comunicación en determinados puntos. Entre otros, el desarrollo del espíritu crítico, la educación en valores, la promoción familiar en tareas educativas, el fomento de la autoestima.

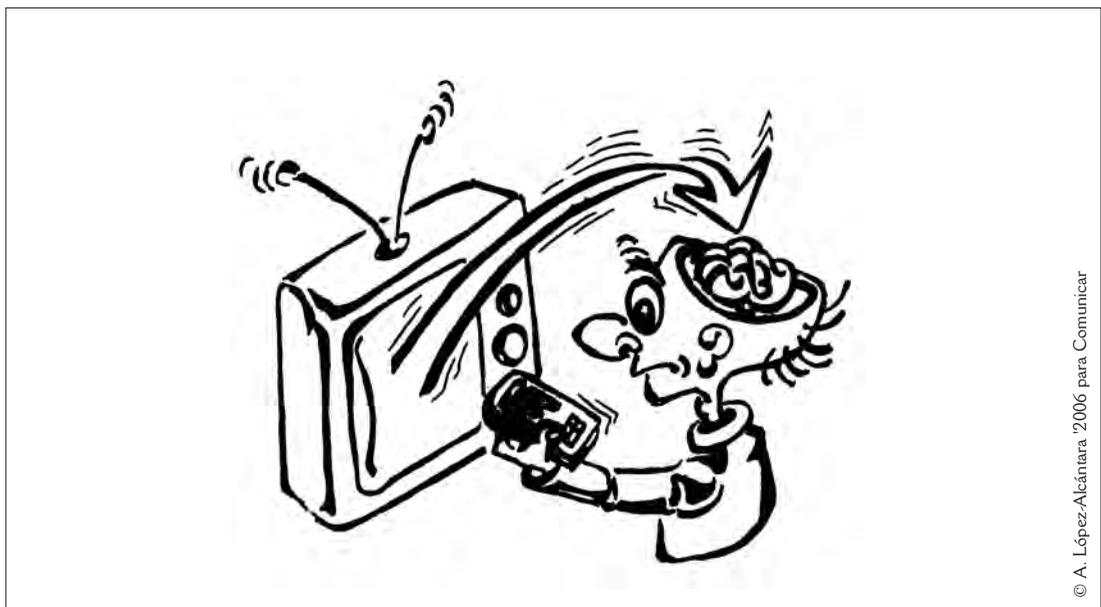
<sup>3</sup> Parece interesante traer aquí la aportación de otros autores como Campuzano para quien «los medios de comunicación y muy especialmente la televisión, están ganando posiciones en la función, compartida con el sistema educativo, de orientar los procesos de construcción social de la realidad».

<sup>4</sup> En este punto, parece que hay práctica unanimidad entre los numerosos autores que han tratado este tema. Autonomía ante los mensajes o hábitos de uso crítico (Margalef), receptores y telespectadores críticos y autónomos (Grupo Comunicar) o consumidores críticos (Masterman) son algunas de las expresiones empleadas para acentuar la importancia de una formación para la libertad.

<sup>5</sup> La presencia de los medios de comunicación en el currículum se reduce en educación primaria a complementos o alternativas a disciplinas concretas. En educación secundaria obligatoria (ESO) y bachillerato son materias optativas. «Procesos de comunicación» en ESO y «Comunicación audiovisual» en bachillerato. Dentro del área de educación plástica y visual se encuentra «Imagen y expresión».

### Referencias

- AGUADED, J.I. (1998): *Descubriendo la caja mágica. Enseñamos a ver la tele*. Huelva. Grupo Comunicar.
- APARICI, R. (1996): «Medios de comunicación y educación», en *La Obra*, 898; 3-7.
- BERNABÉU, N. (1995): «La educación en materia de comunicación», en *Cuadernos de Pedagogía*, 234; 8-11.
- GARCÍA MATILLA, A. (1999): «Escuela, televisión y valores democráticos», en *Comunicar*, 13; 107-110.
- GARCÍA MATILLA, A. (2003): *Una televisión para la educación. La utopía posible*. Barcelona, Gedisa.
- MARGALEF, J.M. (1998): «Reforma educativa y educación en materia de comunicación», en *Comunicación y Pedagogía*, 148; 75-79.
- MASTERMAN, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, De la Torre.
- SÁNCHEZ-GRANDE, M. (1999): «La educación para el uso de los medios de comunicación y su identidad crítica», en *Comunicar*, 12; 186-190.



- Meritxell Roca  
Barcelona

# La imagen de la mujer en la prensa femenina en «Telva» (1963-2000)

Women's images in «Telva», a women's magazine

Tomando como punto de partida el campo de la prensa especializada, este estudio trata de determinar y de estudiar los mecanismos de representación usados por la prensa para mujeres o prensa femenina. Los estereotipos, entendidos como una herramienta de representación, determinan los actuales modelos e iconos de género en la prensa femenina y, a su vez, permiten la comparación con la situación real de la mujer española contemporánea. Este artículo también versa sobre la correspondencia entre los estereotipos mediáticos y los estereotipos sociales usados en las entrevistas publicadas en «Telva» durante casi 40 años.

Taking the field of specialized press as a starting point, this study aims at determining and understanding the mechanisms of representation employed by the press for women, also known as women's magazines and women's pages. Stereotypes, understood as a representation tool, determine the actual models and icons for women in women's magazines, and besides, permit comparison with the real situation of the contemporary Spanish woman. This paper also argues about the correspondence between media stereotypes and social stereotypes used in the interviews published by «Telva» in almost 40 years.

#### DESCRIPTORES/KEY WORDS

Prensa femenina, género, estereotipia, estereotipos, representación.

Women's magazines, genre, stereotyping, stereotypes, representation.

El primer autor que utilizó el término estereotipo con sentido actual fue Walter Lippman el año 1922 en «La opinión pública».

Los estereotipos son una de las principales herramientas que utilizamos a diario para comprender e interiorizar la realidad que nos rodea y de la cual, en mayor o menor medida, también participamos. No resulta casual el hecho de que fuera un periodista quien designara el fenómeno de la estereotipia de dicho nombre. La composición de páginas mediante la estereotipia es un mecanismo móvil pero a su vez

◆ Meritxell Roca es profesora de la Facultad de Comunicación «Blanquerna» de Universitat «Ramon Llull» de Barcelona (meritxells@blanquerna.url.es).

rígido ya que, si bien dicha composición se puede modificar, el proceso es lento y costoso. Con los estereotipos ocurre lo mismo puesto que, si bien son conceptos que evolucionan con los años, los mecanismos de cambio requieren tiempo.

Los medios de comunicación, piedra angular de las sociedades democráticas, dada su capacidad de representación y sus habilidades para proporcionar referentes y modelos de conducta, también utilizan estos mismos estereotipos para expresar una visión concreta de la realidad social. Trátese de una crónica internacional, de un artículo sobre política o de un magazine o dramático televisivo (...), los estereotipos se han convertido en la herramienta básica para establecer conexión entre el público y el producto. La estereotipía proporciona un grado de representatividad tan elevado que la audiencia se siente con frecuencia identificada con las situaciones reflejadas y se crea un fuerte vínculo, fidelizándose dicha audiencia. La tiranía que la publicidad ejerce sobre los medios de comunicación, independientemente del soporte al cual nos refiramos, genera la necesidad de fidelizar dicha audiencia aunque a menudo dicha fidelización sea en pro de ciertos estereotipos que han perdido representatividad. Tal es el caso de los estereotipos del género femenino, anclados en tres modelos que han quedado obsoletos y cuya perpetuación refuerza una representación sesgada de las mujeres. Las rutinas productivas de los medios de comunicación, caracterizadas por la limitación de la superficie redaccional, el «timing» y otros factores contribuyen a dicha perpetuación de ciertos estereotipos extremadamente simples.

La incorporación masiva al mercado laboral, el acceso a los estudios universitarios, la legalización de las parejas de hecho o el aumento de la edad media a la cual se accede a la maternidad son algunos elementos que han contribuido notablemente a una evolución de la situación de la mujer española (sin perder de vista la diversidad del estado español y de cada comunidad autónoma). La situación actual dista mucho de la que vivían las mujeres españolas de hace cuatro décadas, momento en que ve la luz por primera vez «Telva», la revista femenina más antigua de las que se publican actualmente en el panorama editorial del estado español, ¿ha tenido dicha evolución una traducción en el plano mediático?

### 1. Estereotipos mediáticos femeninos

En la actualidad conviven en los medios de comunicación tres estereotipos mediáticos básicos del género femenino: súper-woman, esposa-madre-ama de ca-

sa y mujer deseo (Gallego, 1990). Ninguno de estos tres referentes reproduce plena y satisfactoriamente la realidad social de la mujer española contemporánea, aunque resulta cierto que algún segmento de la población podría sentirse identificado. Ante esta situación, y como respuesta, en algunos medios de comunicación se empieza a reproducir un nuevo estereotipo mediático del género femenino que podría ser descrito como mujer firme-segura-ambiciosa (Varios, 2000).

Los estereotipos son ante todo una herramienta de representación que nos ayuda a interactuar con el entorno que configura nuestras vidas cotidianas y particulares de modo que cuando dichos referentes pierden el lazo que los une con la realidad representada pierden su valor y su utilidad. Así, pasan de ser una herramienta a ser un perverso mecanismo de control. Varios autores señalan que actualmente está produciéndose un notable vacío en el aspecto relativo a referentes femeninos. Así, se produce una convivencia de tres modelos básicos, como apuntábamos anteriormente:

1) Esposa-madre-ama de casa: modelo de mujer casada y madre, completamente entregada a la educación de los hijos y al cuidado del hogar. El hogar se concibe, precisamente, como un espacio en el que se materializa la felicidad de la pareja. El hogar es uno de los tres elementos que configuran el trinomio belleza-amor-hogar propio de las revistas femeninas de información general (Gallego, 1990).

2) Super-woman: la mujer tiene un trabajo gratificante en el cual ostenta un cargo de responsabilidad media-alta, tiene hijos a su cargo y tiempo para ellos y, a su vez, se encarga ella misma de las labores del hogar. Físicamente es atractiva y podría considerarse una mujer polivalente con tiempo para todo y que soporta las presiones de manera envidiable, con alegría y sin cansancio aparente.

3) Mujer deseo: describe una mujer completamente entregada a su aspecto físico y a su capacidad de atracción y de generar deseo entre los miembros del colectivo masculino. Es el modelo propio de las revistas masculinas.

El entorno social se categoriza constantemente según núcleos sociales, distinguiendo entre los intragrupos (nosotros) y los extragrupos (ellos). Dicha distinción, así como la necesidad de categorizar el entorno social con el fin de poder aprehender la realidad (generando estereotipos sociales) motiva el hecho de que los estereotipos se clasifiquen básicamente según dos grandes grupos: los positivos (los atribuidos al intragrupo) y los negativos (vinculados al extragrupo). Partiendo de esta clasificación, nacen las subcategorías

as, que varían según el contexto en el cual nacen, se desarrollan y se utilizan los propios estereotipos. Así, cada subcategoría se puede ir dividiendo hasta llegar a un elevado grado de descripción. El estudio aquí descrito trabaja en base a los «estereotipos mediáticos del género femenino» (estereotipos utilizados por los medios de comunicación y referentes al colectivo femenino.) Los estereotipos devienen sociales en el momento en que son compartidos por un conjunto amplio de individuos; son reticentes al cambio, aunque no inamovibles, y no son innatos sino que se aprenden en el decurso de la interacción social. Una de las principales funciones es legitimar los patrones culturales establecidos.

Los estereotipos positivos de extragrupos son mucho más escasos que los negativos, porque lo que se pretende es enfatizar las virtudes del intragrupo respecto del extragrupo. Los estereotipos negativos, en cambio, son mucho más abundantes que los positivos porque ayudan a marcar las diferencias y a consolidar una jerarquía de poderes. El grupo dominante debe dotarse de mecanismos que lo ayuden a permanecer en dicha situación. Acentuando las diferencias respecto de los otros se crea dicho sentimiento de pertenencia al propio grupo (intragrupo), percibido por los propios miembros como un colectivo ideal, óptimo. Estas diferencias son habitualmente prejuicios y originan estereotipos negativos respecto de los otros, respecto de lo desconocido. De este modo se explica que los estereotipos negativos sean más abundantes.

Los estereotipos sociales de género<sup>1</sup> están, pues, integrados por un conjunto de roles que socialmente se asignan a uno u otro género. Son la consecuencia de la interacción entre los grupos/colectivos sociales y las tareas que desarrollan mayoritariamente en la sociedad, el rol que tienen asignado.

## 2. Estudio de un caso: muestra y metodología

El estudio, los resultados que aquí presentamos, se basa en el análisis de las entrevistas publicadas en la revista femenina «Telva», durante un periodo de 37 años, desde su creación en 1963 hasta el año 2000. Cada año se ha seleccionado un ejemplar correlativo empezando por el primer número (octubre 1963, noviembre 1964, diciembre 1965...). Así, la muestra está

integrada por 37 ejemplares, que contienen 96 entrevistas, la mitad de las cuales corresponde, de manera casual, a hombres. Dado que la muestra es muy amplia y que a nivel histórico el estado español ha sufrido muchas transformaciones, la más remarcable de las cuales ha sido el paso de una dictadura a una democracia, se ha dividido en tres fracciones: 1963/77 (aprobación de la Constitución Española), 1978/86 (entrada de España en la CEE) y 1987/00 (fin del siglo XX.)

Los resultados del estudio de las entrevistas publicadas en «Telva» durante el periodo analizado (sólo las entrevistas hechas a mujeres puesto que las planteadas a hombres son mayoritariamente en el rol de especialistas y no aportan información relativa a la situación de la mujer) han sido cruzados con los índices estadísticos facilitados por organismos oficiales (Instituto Nacional de Estadística, Instituto de Estadística de Cataluña, Instituto de la Mujer...) de modo que se ha determinado un grupo de estereotipos mediáticos y sociales del género femenino susceptibles de ser comparados entre sí. Los resultados permiten determinar si hay correspondencia y el grado de representación de dichos estereotipos. Quedan excluidas de este análisis las fotografías publicadas como ilustración del texto, ya que la información aportada en algunos casos es insuficiente o nula. El análisis de las entrevistas se ha basado en un cuadro de seis variables que reflejan los prin-

| Edad                         | Ocupación             |
|------------------------------|-----------------------|
| Adolescente                  | Trabaja fuera de casa |
| 18 – 25 años                 | Asalariada            |
| 26 – 35 años                 | Empresaria            |
| 36 – 55 años                 | Profesional Liberal   |
| Más de 55 años               | No consta             |
| No consta                    | Ama de casa           |
|                              | Estudiante            |
|                              | No consta             |
| Estado civil                 | Maternidad            |
| Casada                       | Sí                    |
| Soltera: vive con los padres | No                    |
| Independiente                | No consta             |
| Pareja de hecho              |                       |
| Divorciada                   |                       |
| Viuda                        |                       |
| No consta                    |                       |
| Actividades de tiempo libre  | Valores               |
| Deporte                      | Matrimonio            |
| Familia                      | Autonomía laboral     |
| Leer                         | Familia               |
| Viajar                       | Religión              |
| Cocinar                      | Amistad               |
| Pasear                       | Causas solidarias     |
| No consta                    | No consta             |

cipales rasgos definitorios de un estereotipo, tanto a nivel social como a nivel mediático. La ocupación, el estado civil, la edad, la maternidad, los valores, las actividades del tiempo libre, y son los parámetros con los que se han analizado los datos estadísticos y las entrevistas. El resultado son seis retratos robot comparables entre sí (dos para cada periodo histórico). Este cuadro de variables, no obstante, es sólo una opción, puede haber otras, en función de los aspectos en los cuales queramos incidir. Cada variable está cerrada y contempla la posibilidad de ausencia de respuesta, es decir que, a lo largo de la entrevista, no se mencionen datos concretos sobre la persona entrevistada que permitan responder a cada una de las variables. El cuadro de la página anterior reproduce las variables y subvariables.

### 3. Prensa femenina

La prensa para mujeres, también agrupada bajo el término «prensa femenina», presenta una serie de características y constantes estructurales y de contenido que la configuran como un ente autónomo en el marco de la prensa especializada. Una de las particularidades de dichas publicaciones es el enfoque de los temas abordados. No obstante, conviene distinguir entre prensa femenina y prensa del corazón, dos modelos muy distintos, aunque confundidos con frecuencia. La diferencia básica entre estos dos modelos radica en el eje de contenidos, ya que mientras la prensa femenina trata un abanico amplio de temas considerados tradicionalmente de interés por las mujeres (decoración, belleza, salud, sexo...<sup>2</sup>) el eje de la prensa del corazón o prensa rosa es el «voyeurismo», aventuras y desventuras de personajes populares, ya sea por su profesión o por sus escarceos amorosos. En dichas publicaciones la exclusividad de contenidos y las fotografías son el eje, mientras que en la prensa femenina, aunque contribuye a la perpetuación de la idea de que el discurso sobre lo privado es el propio de las mujeres, existe un mayor margen en lo que a criterios de inclusión y exclusión se refiere.

La prensa femenina pretende ser una especie de guía, motivo por el cual no se utiliza un lenguaje descriptivo y distante sino que se busca implicar a la lectora. La belleza, equiparada con frecuencia a la juventud, es uno de los ejes principales de dichas publicaciones. «Telva» forma parte del grupo de revistas femeninas de información general, el eje de contenidos de las cuales trata del trinomio belleza-amor-hogar. Otros modelos son la prensa femenina especializada de divulgación y orientación y la prensa femenina especializada en servicios (Gallego, 1990).

### 3. Hipótesis de trabajo

- Los estereotipos son una herramienta apta para establecer comparaciones y estudiar la representación que los medios de comunicación hacen de la realidad social.

- La representación de la mujer en los medios de comunicación social no se ajusta a la realidad contemporánea de la mujer occidental (entendida según unos parámetros generales que parten de la crisis del modelo patriarcal).

- La prensa femenina, ejemplo de un producto editorial especializado especialmente concebido para un público eminentemente femenino, y mayoritariamente elaborado por mujeres, presenta una serie de patrones más progresistas que los utilizados en otros ámbitos.

- «Telva» encarna la hipótesis anterior y trabaja con base a unos estereotipos femeninos progresistas elaborados a partir de la reformulación de la sociedad tradicionalmente erigida en base al orden patriarcal.

### 4. Resultados y conclusiones generales

Las conclusiones generales que a continuación se recogen se derivan de las constataciones hechas con base al cuadro de variables expuesto anteriormente. Fruto de la contraposición entre los estereotipos sociales elaborados con base a los datos estadísticos oficiales, y los estereotipos mediáticos del género femenino derivados del análisis de las entrevistas publicadas en «Telva», establecemos las siguientes aseveraciones:

1) Ámbito laboral: mujer avanzada a los tiempos (recordemos que «Telva» sale a la venta por primera vez en el año 1963 en un contexto de dictadura franquista) ya que desde el principio se propone un modelo de mujer con autonomía laboral. Precisamente esta autonomía laboral justifica la entrevista.

2) Estado civil: casada, este hecho llama la atención teniendo en consideración que actualmente el matrimonio ya no es la única fórmula para poder vivir en pareja, sobre todo si se considera la regulación de las parejas de hecho. En este aspecto, creemos que conviene una revisión para poder adecuarse al momento histórico actual, en el que no es preciso contraer matrimonio para poder vivir en pareja o independizarse del círculo progenitor. El hecho de que las entrevistadas estén casadas o que no se explicita el estado civil de éstas (los casos de entrevistadas solteras o divorciadas son muy escasos) es algo inadmisibles si sostenemos que los medios de comunicación deberían ser un reflejo de la realidad que nos rodea.

3) Edad: «Telva» presenta una firme apuesta por una mujer de edad madura (36-55 años). Este hecho

cuaja con el perfil de lectora-tipo de la publicación.

4) Maternidad: la mujer presentada en «Telva» es madre por encima de todo. Los casos que corresponden a mujeres sin hijos, al igual que ocurría con la variable correspondiente a estado civil (mujeres no casadas) son muy escasos. Creemos que este factor debería cambiar si tenemos presente el contexto del estado español, según el cual los índices de natalidad son de los más bajos de la Unión Europea.

5) Valores: «Telva» propone una mujer tradicionalista en los apartados relacionados con los valores personales. Esto queda manifiesto en el hecho de que, tanto el apartado referente a familia como a causas solidarias, son las subvariables más mencionadas en el transcurso de las entrevistas sometidas a estudio.

6) Actividades del tiempo libre: las opciones más mencionadas a lo largo de los 40 años sometidos a análisis han sido «leer» y «viajar». Ambas subvariables son indisolubles de las variables «ocupación» y «edad», puesto que son un índice de cultura y estatus social propio de la lectora tipo de «Telva». El deporte, entendido como una herramienta para mantenerse guapa y en forma, también es característico del concepto de mujer transmitido por la publicación.

La conclusión final del trabajo no valida la hipótesis inicial según la cual el modelo de mujer propuesto por «Telva», en tanto en cuanto es una revista especialmente concebida para las mujeres por parte de mujeres, es un estereotipo progresista. El estudio de la muestra de entrevistas publicada en «Telva» desde 1963 al 2000 (96 entrevistas) pone de manifiesto que el estereotipo mediático del género femenino no encaja con el estereotipo social del género femenino en ninguno de los tres periodos sometidos a estudio. La excepción es la variable correspondiente a ocupación, que en los tres ciclos muestra una mujer que trabaja fuera de casa aunque este hecho queda plenamente justificado teniendo en cuenta que ésta es precisamente la razón por la cual se entrevista al personaje.

Las entrevistas planteadas a hombres no presentan datos que permitan dibujar un modelo de mujer concreto sino que dichas entrevistas otorgan mayoritariamente al entrevistado el rango de experto en alguna materia, principalmente medicina en el primer período (1963-77).

El presente estudio refuerza el planteamiento de que la representación de la mujer en los medios de comunicación social está fuertemente encasillada por una serie de parámetros y de estereotipos sociales obsoletos que la sitúan en el plano de lo privado. Así, la esfera propiamente pública queda reservada a los hombres, preservando un modelo social patriarcal que, desde hace algunas décadas, ha sido progresivamente substituido por un sistema paritario en el que el sustento del hogar, y las responsabilidades que se derivan, se sitúan en la parcela de la equidad hombre-mujer.

Quisiéramos apuntar a la tiranía que las empresas anunciantes ejercen sobre las empresas de comunicación (en una revista femenina entre la portada y el sumario hay una media de 6 a 8 páginas con anuncios de cosméticos) como una de las probables causas de

**Los intereses económicos –no debemos olvidar que las revistas femeninas son productos que buscan la rentabilidad económica– no siempre van ligados a los intereses editoriales. Cabe destacar la conveniencia de que se fomente, no sólo en el ámbito familiar, el uso de estereotipos progresistas en los cuales el reparto de las tareas vinculadas a lo privado sea equitativo.**

dicha falta de concordancia. Los intereses económicos –no debemos olvidar que las revistas femeninas son productos que buscan la rentabilidad económica– no siempre van ligados a los intereses editoriales. Cabe destacar la conveniencia de que se fomente, no sólo en el ámbito familiar, el uso de estereotipos progresistas en los cuales el reparto de las tareas vinculadas a lo privado sea equitativo. Si realmente se pretende construir una sociedad justa en la que hombres y mujeres crezcan en plena igualdad de oportunidades, deben revisarse los estereotipos arcaicos que asignan a las mujeres un papel dependiente del hombre (padre o esposo). Estereotipos como el de esposa-madre-ama de casa se deberían sustituir a favor de otros más contemporáneos y el sistema educativo no puede volver la espalda a dicha situación. Los materiales educativos usados en la escuela (sobre todo en los ciclos de infantil y primaria) deberían evitar introducir en la infancia ideas sexistas y de diferenciación que fomenten razonamientos discriminatorios en función del género. La

prensa femenina ha sido el pretexto para poner de manifiesto dicha falta de concordancia entre realidad y representación.

### Notas

<sup>1</sup> Denominamos estereotipos de género y no de sexo dado que entendemos por sexo un aspecto meramente biológico delimitado por el entorno natural, mientras que el género tiene un carácter marcadamente biográfico-cultural.

<sup>2</sup> No harán valoraciones sobre temas habitualmente considerados «femeninos».

### Referencias

ALLPORT, G.W. (1968): *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires, Eudeba.  
BERGER, P.L. y LUCKMANN, T. (1988): *La construcción social de*

*la realidad*. Barcelona, Herder.

CABELLO, F. (1999): *El mercado de revistas en España. Concentración informativa*. Barcelona, Ariel.

GALLEGO, J. (1990): *Mujeres de papel: de «Hola» a «Vogue»: la prensa femenina en la actualidad*. Barcelona, Icaria.

JAYME, M.; SAU, V. (1996): *Psicología diferencial del sexo y el género*. Barcelona, Icaria.

QUIN, R. y Mc MAHON, B. (1997): *Historias y estereotipos*. Madrid, De la Torre.

VARIOS (2000): *Imágenes de las mujeres en los medios de comunicación*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.

VARIOS (2001): *Síntesis de estudios e investigaciones del Instituto de la Mujer, 1994-99*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.

TAJFEL, H. (1984): *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona, Herder.



(Recibido: 24-11-04 / Aceptado: 01-12-05)

- Beatriz Fainholc  
Buenos Aires (Argentina)

# La lectura crítica en Internet: evaluación y aplicación de sus recursos

Critical reading in the Internet: assessment and application of its resources

Internet es el medio comunicacional con interacción telemática que debería generar y potenciar procesos educativos. La enseñanza y práctica de la lectura en su soporte es muy necesaria para que las personas aprendan a interactuar provechosa y críticamente. El desarrollo de capacidades para explotar su potencial hacia una comprensión profunda y reflexiva de los mensajes con la transferencia a otras situaciones de interacción, lectura y navegación coadyuvan para un sujeto autónomo y recreador.

The Internet as a socio-telematic media should generate and increase educational processes. Teaching and reading practice in the Internet is very necessary in order to learn to interact critically. The development of skills to explore its potential for a deep and thoughtful comprehension with the transference to other reading situations, interaction and navigation will help for an autonomous and imaginative person.

## DESCRIPTORES/KEY WORDS

Tecnologías, comunicación, TICs, lenguaje, Internet, lectura crítica, reconstrucción. ITC, communication, technologies, the Internet, language, critical reading, deconstruction, recreation.

## 1. El lenguaje de la Red

La singularidad del código simbólico de Internet, del estilo en que presenta los contenidos, de sus modos de contar las cosas del mundo, invita a resaltar algunas de sus características (Ríos y Cebrián, 2000) las que definen y determinan de modo especial la naturaleza de la comunicación que entabla.

1.1. Desde el punto de vista de la forma, es necesario reconocer las características de:

- Hipertextualidad: se trata del rasgo por excelencia que tipifica al discurso del hipertexto —e hipermedia cuando convergen diferentes medios como dibujos, imágenes, animaciones, sonidos, esquemas, etc.—

❖ Beatriz Fainholc es directora de la Fundación del Centro de Diseño Producción y Evaluación de Recursos Multimediales y titular de la Cátedra de Tecnología Educativa de la Universidad Nacional de la Plata. Buenos Aires (Argentina) (bfainhol@spe-edy.com.ar).

del lenguaje de Internet y que pueden recuperarse de forma instantánea, de acuerdo a las necesidades y preferencias del usuario/estudiante. Se trata de una lectura no lineal sino por enlaces o vínculos que ordena/jerarquiza extensos y generalizados contextos de información, los que requieren un buen nivel previo de diseño (preferimos que sea semi-estructurado) que guíe el sistema y oriente/apoye al usuario que necesita una elaboración epistémica previa para alcanzar y proponer un equilibrio óptimo entre la libertad de exploración y una lectura comprensiva según necesidades o preferencias de forma instantánea y controlada. La hipertextualidad se basa en: 1) una filosofía de la facilidad de acceso e interacción a grandes cuerpos de información; 2) resaltar el protagonismo del usuario/estudiante con el tema elegido y el soporte.

Este sistema está siendo explotado como potente herramienta educativa, para lo cual el profesor/tutor crea la estructura de conocimientos que considera relevantes para el aprendizaje de un tema o tarea determinada, incluyendo un texto principal, articulando fichas, desde las cuales se enlazan diferentes contenidos esenciales y auxiliares (en diversos medios) así como con programas de aplicaciones (hojas de cálculo, tratamiento de textos, programas de simulación, etc.), los que a su vez pueden vincularse con conocimientos previos o más básicos. También a partir de ello puede demandar sus propias conexiones y derivaciones por las que el usuario puede explorar y trabajar con todo un contenido relevante, de forma interactiva y personalizada.

Entre las críticas a la hipertextualidad, se pueden enumerar algunas: desconocer qué extracción de comprensión, cambio conceptual, transferencia realiza el sujeto a partir de su lectura como también en términos semiológicos, qué significados va estructurando a partir de los enlaces/yuxtaposición de sentidos en la articulación de los lenguajes de los diversos medios que enlaza, además del temor a que los usuarios acostumbrados a orientarse a través de los libros –con notas de página, apéndices, etc.– que pueden perderse dentro de ellos, o que se le presente tanta información para navegar y controlar, que confunden los objetivos de aprendizaje al producirse una sobrecarga cognitiva.

Ayuda a prevenir algo de esto el incluir señales visuales especiales para reducir el sentimiento de desorientación a través de herramientas de navegación, mapas globales de vínculos, dar información sobre la secuencia de los caminos recorridos, etc. y favorecer la toma de conciencia continua o metacognición de las decisiones sobre qué enlaces sigue, siguió y seguirá como cuáles ignora, analizando rutas simultáneas –aun-

que alternativas– para evitar la desorientación, cansancio y frustración.

- Conectividad. Es la posibilidad de enlaces que generan las redes telemáticas de comunicación que unen por teléfono y computadoras a estudiantes, escuelas, centros educativos, bibliotecas y mediatecas, organizaciones diversas, etc., brindando información, favoreciendo consultas, evacuando dudas, orientando búsquedas descentralizadas, etc.

Se manifiesta en la tecnología de redes aplicables al aprendizaje de modo cada vez más simple y fácil de manejar. Las redes se componen de hardware, software y líneas de telecomunicaciones. Los componentes básicos del hardware de estas tecnologías son un ordenador personal o estación de trabajo y un módem o fibra óptica; el otro componente es el software empleado para la comunicación de personas y grupos en foros, correo electrónico o sistemas de conferencias informáticas, etc.; y el último componente son las propias redes, que conectan los ordenadores y permiten que grupos extensos y remotos de personas usen el sistema de software para comunicarse y aprender juntos. Para trabajar en redes, los mensajes/medios deben ser digitalizados y así transmiten la información en formatos diversos<sup>1</sup>.

- Interactividad (más que interacción social). De «inter»: entre nosotros y «actividad» acción, que para nosotros es «pedagógica» (Fainholc, 2000; 2004) porque es intervenir o interponer acciones didácticas para la elaboración de conceptos o el desarrollo de competencias, que permitan comprender y transferir la acción, la esencia de los objetos implicados a fin de actuar apropiadamente con ellos en un escenario particular.

También constituye una relación de intercambio de información que se produce entre dos o más sistemas abiertos. El concepto posee e incluye diversas variables: la psicología, que observa la interacción del sujeto/s con el medio para su adaptación/supervivencia y que le permite aprender y/o desarrollar esquemas de actuación; la psicología social, al considerar la interacción con otras personas, grupos, organizaciones, etc. para el aprendizaje social; la ergonomía, donde se considera la interacción hombre-máquina, con el grado consecuente de bienestar y la emergencia de nuevas identidades; la telemática, con los sistemas interactivos y la capacidad de transferencia y control de información de una unidad a otra.

Las investigaciones más fructíferas estarán depositadas en profundizar los rasgos señalados del nuevo código simbólico de las TICs e Internet en los próximos tiempos.

## 1.2. Desde el punto de vista del contenido

- La búsqueda permanente de formas sintácticas, semánticas y gramaticales para lograr la mayor claridad y concreción en el mensaje, para reducir su ambigüedad y polisemia.
- La alerta frente al uso de elementos estereotipados que, si bien consiguen una comunicación rápida, es estereotipada y con clichés conocidos en otros medios (TV).
- La crítica de un mundo fantástico basado en una aproximación intuitiva o vulgar hacia la psicología infantil, juvenil o del adulto.
- Alerta en el abuso del uso de la animación debido a la fuerza de la imagen en movimiento que, por su gran similitud física con los hechos reales, exagera su metonimia<sup>2</sup>.
- La repetición de los mismos contenidos para dejar mucha huella en el usuario, estereotipando personajes por el bombardeo constante de situaciones comunes y la publicidad.

Como se observa, el entorno, muchas veces caotizado de Internet, facilita la oportunidad de distribuir mensajes sesgados, la creación y la utilización de tópicos que refuerzan los clichés y esquematizaciones sociales. Esto es así porque la riqueza denotativa va en perjuicio de un proceso de significación más connotativo. Aquí es donde aparece el interés educativo más preeminente de la red, por su potencial socializador. La pantalla del PC, además de mostrar, alecciona a través de un «modelo de sociedad», a través de su locuacidad, super-elaboración (linkeada) y articulación de códigos simultáneos, figuras sintácticas del lenguaje audiovisual, etc. las más de las veces supergeneralizadas. Debido a todas estas razones, se debe profundizar qué es la lectura en este soporte para resaltar su práctica particular en estos entornos.

## 2. Qué es leer en Internet

Leer sirve para comprender discursos sociales significativos tanto cercanos como remotos. Por ello es fundamental el proceso de apropiación del código simbólico o lenguaje en que está escrito el texto para una interacción significativa –no mecánica– que realiza toda persona que navegue en tal entorno. Se trata de una actividad cognitiva y perceptual por la cual se vive lo imaginario de las razones y mediaciones culturales (Barbero, 1998). Se focalizan, reconocen, interactúan y se apropian elementos para una construcción y comprensión de saber.

Como además de lo lógico-simbólico y tecnológico, influye lo socio-emocional y cultural en esta interacción, el espacio de la lectura no es neutro ni indife-

renciado sino que los sujetos son «perceptores» que buscan goce estético, estímulos preceptuales, además de contenidos científicos o curriculares. En esta intersubjetividad se configura nuestra subjetividad.

Leer en Internet constituye la habilidad para interpretar y producir sentidos válidos y valiosos en un registro nuevo en términos histórico-culturales, que es la red. Necesita ser parte del aprendizaje total del lenguaje actual para desarrollar habilidades comunicativas del buen hablar, escuchar, leer y escribir ahora, en este código simbólico, que es de convergencia simbólica y tecnológica, típico del momento medio histórico cultural contemporáneo y recrearlo.

La tarea es, pues, comprender el pensamiento concebido o escrito tecnológicamente para poder comprender y expresar ideas propias con claridad, a través de otros textos o lenguajes según desee un usuario autor. En este proceso constructivo de la comprensión del mensaje, se relaciona la información con conocimientos previos, individuales y culturales, y con la guía explícita y práctica de un tutor/a; proceso por el cual el sujeto se va convirtiendo en un lector activo y crítico.

## 3. Práctica y funciones de la lectura

La lectura posee una serie de funciones que son de gran relevancia: reconocerlas, configurarlas y desarrollarlas en los soportes de las TIC, entre ellos, Internet, explotando los rasgos simbólicos característicos ya señalados, para su respectiva enseñanza y práctica. Se trata de:

### 1) Función cognoscitiva:

- Satisfacer la investigación/navegación curiosa, la necesidad de información, aprendizaje y trabajo del usuario.
- Profundizar, enriquecer y mejorar su comprensión y expresión en general en todos los códigos simbólicos de los medios que en particular aparezcan en los sitios o páginas.
- Desarrollar, afinar y poner en la conciencia del sujeto las operaciones cognitivas superiores para practicar algún nivel estratégico aplicado a la construcción de sentidos en general y, en particular, de reflexión crítica. Se trata de identificar y aplicar aquellas estrategias lectoras que operan en relación al significado del texto no secuencial, objeto de lectura, las que facilitan la regulación y supervisión de la comprensión (Alonso, 1992) en la lectura y que le permiten al lector vincularlas con los aspectos estructurales, gráficos, lingüísticos, de comunicación telemática, etc. Como creemos que las nombradas son propias de cualquier actividad lectora en la red, no quedarán restringidas a contenidos

específicos sino que su enseñanza será una transversal.

2) Función socio-emocional:

- Ayudar a resolver conflictos y satisfacer necesidades de tipo emocional.
- Encontrar alivio a temores y ayudar en la identificación con personajes, valores, etc.
- Mejorar los sentimientos y enriquecer su mundo interior.

3) Función instrumental:

- Como herramienta de aprendizaje.
- Para auxilio informacional en la toma de decisiones o solución de problemas.

4) Función de socialización:

- Que permite al lector integrarse a la vida socio-cultural de su tiempo histórico-científico-tecnológico, de su comunidad, proporcionar identificación para proyectos diversos, etc.
- Para entender y recrear creencias y valores interculturales de grupos sociales diversos respecto de su tradición oral y escrita.

- Para comprender y mejorar el lenguaje y las posibilidades expresivas de todos los códigos simbólicos.

5) Función de estímulo a la creatividad y a la imaginación:

- Para encontrar en sus lecturas la posibilidad de fantasear, descansar, soñar, imaginar y enriquecer sus posibilidades creativas.
- Para potenciar su capacidad de asociar ideas nuevas, integrándolas a sus experiencias personales y grupales.

Entre las diversas prácticas de lectura que se realizan en Internet, se pueden diferenciar la lectura:

- De paseo: «ojeando» o «surfeando» las páginas y sitios, o sea de lectura ligera sin objetivo, de degustación lúdica errática.
- Estructurada: la que puede ser de función de síntesis, dirigida o de confrontación.
- Activa: es decir, de búsqueda puntual de información, de trabajo en proyecto, etc.
- Inspirada: de diálogo, de descubrimiento, etc.

Evidentemente, para todos los tipos enunciados, la necesidad del desarrollo de nuevas habilidades, que llamamos de hiperlectura<sup>3</sup>, según Burbules y Callister (2001), será de gran significación para encontrar información válida, valiosa y creíble, como para seguir instrucciones para realizar alguna tarea planificada y/o para ocupar de un modo recreador e inteligente el tiempo libre.

#### 4. La lectura crítica

Justificada la necesidad de la lectura crítica en Internet, la propuesta del modelo que ofrecemos po-

drá ser enriquecida con otras categorías de análisis a partir de la práctica confrontada. Posiblemente no sorprenda a muchos por su novedad, no obstante, lo más importante al comienzo de la interacción de los usuarios –chicos y chicas jóvenes– que comienzan sus interacciones y análisis en la red, no será la gramática ni el sentido del contenido que rescaten sino que su aproximación al sitio de Internet será por el tema, la música, etc. y lo otro vendrá progresivamente... por lo que hay que tener paciencia.

Esta necesidad de análisis y reflexión sobre lo que se mira y ve, se oye, escucha e interactúa, surge más tarde como un deseo de dominio más profundo del tema a través de lo simbólico o gramatical/técnico del lenguaje del medio. Será el momento propicio para emplear estas herramientas de análisis o modelos de lectura que expondremos y que dejarán más tarde paso a modelos más personalizados y, por tanto, más interiorizados que los usuarios realizarán más autónomamente... Existen estas tres formas diferentes de lectura: a) Lectura narrativa y expositiva; b) Lectura estructural; y c) Lectura significativa.

1) La lectura narrativa y/o expositiva. Todo mensaje pretende contar algo, persigue en definitiva comunicar hechos, sucesos, ideas... Existen dos formas genéricas para realizar esta vieja tarea: una forma narrativa y otra expositiva. La primera es más propia para el análisis de animaciones, videos, películas, dibujos animados, y la segunda, se presta mejor para el análisis de los diarios y anuncios electrónicos y la mayoría de los documentales que pueden aparecer en la Red.

2) Lectura estructural. El análisis estructural persigue aquí el mayor ejercicio analítico y de contextualización. Consiste en ver, oír e interactuar por separado con cada elemento constitutivo del mensaje, especialmente con sus aspectos más técnicos o guionísticos. Para este ejercicio habrá que conocer el guión técnico y de navegación previendo todos los elementos que se ven y se escuchan interactivamente. Se podría empezar con elementos aglutinadores como son: la imagen, la banda de sonido y el tiempo, para ir añadiendo más tarde aspectos más sutiles como efectos de imágenes, saltos de páginas, análisis de imagen a imagen, etc.

3) Lectura significativa. Con los dos modelos de análisis anteriores se está en mejor disposición para llevar un proceso de interpretación y de reflexión más profunda sobre el mensaje. Aquí se desafía al análisis del proceso y producto logrado por la «hiperlectura». Sin embargo, todo ello de nada serviría si no se reconoce que el aprendizaje –y la cognición– es situada, es decir que un verdadero aprendizaje es significativo cuando no sólo se relaciona con las estructuras men-

tales pre-existentes de la persona que aprende sino con el contexto socio-cultural en el que el conocimiento se produce.

Entre las cuestiones claves a considerar estarían: 1) ¿Qué extraigo como enseñanza no sólo explícita, como significado intertextual, de cambio cognitivo conceptual, etc. a partir de la práctica de una lectura lineal por Internet?; 2) Qué se pretende contarnos además de lo que nos dice explícitamente?; ¿qué pretende sutilmente transmitir además del producto?; 3) ¿Qué relación existe entre la lectura narrativa o expositiva y la lectura estructural?, en otras palabras, ¿por qué se utilizó tal o cual elemento técnico –como por ejemplo un banner, un enlace, etc.– en ese lugar, para aquel texto?, etc.

Es común que al principio no surjan muchas lecturas posibles o que exista disparidad de opinión o interpretación. No existe una sola lectura de un mensaje, a veces, esto no sólo responde a razones idiosincráticas sino intencionales. Lo fundamental aquí es entresacar los elementos persuasivos, que en el caso de los anuncios, las noticias, etc. unas veces se muestra de forma directa (vea, compare y si hay algo mejor cómprelo), otras, indirecta (a través de reclamos como el riesgo, el éxito, el prestigio social, la sensualidad, el sexo, los mecanismos de defensa, la agresividad, la seguridad, el instinto de conservación, etc.); en otros casos, con modelos de identificación (como me parezco yo a la persona central de esta historia, secuencia, juego, etc., tiene mayor credibilidad para mí, y por tanto, seguiré su modelo; y por último, o todo lo contrario, subliminalmente (no me identifico con él o ella, pero, me gustaría ser como él o ella, tan sólo tengo que parecerme, comprar el coche, el perfume... que usa). Pero no sólo debemos quedarnos con lo publicitario, que es casi el 70% de los mensajes de Internet, sino poner a disposición su arsenal simbólico para posibilitar producciones alternativas.

4) Producción recreativa, alternativa y crítica. Se trata de actividades no sólo interesantes sino altamente educadoras o liberadoras de reflexión creativa para los estudiantes al estimular la producción alternativa de sitios en Internet (Fainholc, 2000) para contextos particulares según necesidades específicas; se trata de

realizar otra versión distinta a la presentada o crear un nuevo sitio para resolver un problema o satisfacer una necesidad. Estamos seguros de que la imaginación que caracteriza al profesorado otorgará y añadirá con otras actividades y sugerencias más elementos a este modelo propuesto. Con él sólo pretendemos animar al maestro al uso de este lenguaje electrónico como una fuente más de expresión y de información pero para la construcción crítica de saber a través de su práctica.

##### 5. Criterios metodológicos para la utilización de los sitios de Internet

Es bastante tentador que con recursos tecnológicos de la red, se usen unas metodologías tradicionales, y que su utilización pueda asemejarse a las prácticas tradicionales de lectura o clases «extra curriculares o extra cátedra», donde el profesor sustituye su orienta-

**Es fundamental el proceso de apropiación del código simbólico o lenguaje en que está escrito el texto para una interacción significativa –no mecánica– que realiza toda persona que navegue en tal entorno. Se trata de una actividad cognitiva y perceptual por la cual se vive lo imaginario de las razones y mediaciones culturales (Barbero, 1998). Se focalizan, reconocen, interactúan y se apropian elementos para una construcción y comprensión de saber.**

ción por un PC. No siempre el material producido por «expertos» goza de veracidad y confiabilidad científica en sus contenidos que son asumidos y no cuestionados por los estudiantes considerados como receptores/lectores no críticos.

Una posibilidad de ruptura de esta fuerte corriente, como es la de utilizar los sitios de Internet en clase igual que como se ve televisión en casa, sería: por un lado, otorgar más participación y fortaleza al alumnado en los procesos de lectura crítica con esta tecnología, y por otro, desarrollar aprendizajes sobre el lenguaje de esta tecnología a los profesores/as. Es decir, que sean los propios estudiantes quienes, con la metodología de proyectos educativos, sobre alguna temática de estudio, seleccionen contenidos significativos, diseñen mapas semánticos y de navegación, diagramen enlaces y elaboren páginas y sitios, etc. a fin de analizar estos materiales electrónicos a partir de su di-

seño y producción. Al igual que como sucede con cualquier otro material educativo (ver [www.cediproe.org.ar](http://www.cediproe.org.ar); producción de vídeo didáctico, audiocassettes, diseño gráfico en la educación, historieta y afiche educativo, TICs, etc.), los sitios de Internet pueden ser muy útiles o no servir para casi nada, dependiendo de la utilización didáctica que hagamos de ellos.

Para el uso didáctico de páginas y sitios de la Red, educativos o no, distinguimos un antes, un durante y

un después de la interacción con el material de forma tal que se pueda obtener un mejor fruto de dicha experiencia pedagógica motivando o creando expectativas con objeto de favorecer la atención o bien destruyendo aquéllas falsas.

En el antes, se aconseja de modo imprescindible al profesor/a que guíe al alumnado, indicando qué tipo de sitio va a visitar, el tema y argumento, evaluando e investigando los recursos que brinda Internet (Scagnolli, 2001), los contenidos más relevantes, los objeti-

| Exponga su opinión sobre la lectura/navegación:   |    |    |         |
|---|----|----|---------|
|   | Sí | No | Por qué |
| <b>Generales</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El nombre del sitio es adecuado</li> <li>- Le ahorra tiempo su búsqueda</li> <li>- La página principal está enlazada</li> <li>- En todas las páginas aparecen insertados «encabezados» para que el sitio no pierda su sentido de pertenencia</li> <li>- El sitio está «mantenido» o actualizado</li> <li>- Las imágenes fluyen/demoran en la descarga</li> <li>- El sitio remite a un contexto nacional, regional, etc. específico</li> </ul>   |    |    |         |
| <b>Navegación</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aparece una estructura clara del sitio que le facilita la interactividad del curso</li> <li>- Le facilita un menú fijo con enlaces rápidos y fáciles a las opciones relevante del sitio</li> <li>- Existe un índice del curso o mapa de navegación facilitador</li> <li>- Hay nodos que no están linkeados</li> <li>- Los hipervínculos que remiten a secciones del texto, le facilitaron la lectura</li> <li>- Los elementos gráficos para la navegación, le facilitaron la lectura</li> <li>- El uso de sustantivos o frases cortas para enlazar textos diversos, ayudan la comprensión</li> <li>- Usted puede anticipar el contenido de pasaje de un link a otro</li> <li>- Mantener color, forma, frase corta, etc. le ayuda a leer</li> </ul> |    |    |         |
| <b>Diseño gráfico</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los planos de las páginas están inteligente o racionalmente usados desde el punto de vista del diseño gráfico</li> <li>- El diseño de las páginas hace que sean cortas y concisas</li> <li>- El tipo de letra seleccionado es coherente</li> <li>- Le permite fluidez en la lectura</li> <li>- Las imágenes presentadas ayudan a la comprensión del tema</li> <li>- El tamaño de las imágenes enlazadas es correcto</li> </ul>   |    |    |         |
| <b>Lectura</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Provoca y mantiene su interés durante la lectura</li> <li>- El lenguaje es rico y cuidado</li> <li>- Puede leerse sin auxilio de programas auxiliares</li> <li>- Las imágenes de fondo y sus colores perturban la lectura del texto</li> <li>- Los elementos visuales, auditivos, «applets», etc. se constituyen en textos alternativos</li> <li>- Complementan el texto escrito facilitando la comprensión</li> <li>- Los colores de contraste / vinculados le ayudan a identificar ideas/conceptos centrales</li> <li>- La ortografía y gramática del texto escrito es correcta</li> </ul>  |    |    |         |

vos que se pretenden, qué se espera o se demanda de la experiencia, ejercicios o actividades a realizar después, etc.

En el durante, se debe distinguir la inserción del sitio dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de una unidad didáctica o tema (objetivos educativos, actividades a realizar, etc.), y lo que es el sitio en sí mismo desde el punto de vista tecnológico. Es muy útil que la atención de los estudiantes esté focalizada y dirigida por guías didácticas impresas hacia algunos aspectos o contenidos, para que durante la interacción con el sitio no se pierdan más aun cuando naveguen linkeando elementos accesorios. Se podrá conseguir pautando paradas en la interacción e intercalando preguntas para la discusión o comentarios, elaborando un guión previo de cuestiones, ofreciéndoles unas claves que guíen la navegación etc.

Y, por último, en el después de la interacción, si se ha producido un buen trabajo con los estudiantes, es el momento de producir conclusiones del trabajo, ya sea de forma individual o en grupo, plantear otras tareas y líneas de trabajo futuro que hayan surgido de la experiencia, etc. Igualmente, se deberá proceder a una evaluación y valoración de esta actividad educativa.

A modo de ilustración adjuntamos en la página anterior el instrumento que CEDIPROE administra para investigar acerca de la lectura en sitios de Internet cuyo objetivo es formar no sólo hiperlectores sino futuros productores de material educativos para la Red.

## 6. Cuestiones para la selección de sitios educativos

Para facilitar el trabajo y el conocimiento sobre un sitio, esto es, su selección y utilización didáctica, se aconseja reconocer: nombre del sitio, dirección institucional:

- ¿A quién va dirigido?, ¿existen otros posibles usuarios?
- ¿Para qué etapa o ciclo escolar es adecuado? En el caso que sea posible, identificar el ciclo.
- ¿Qué áreas de conocimientos o temas disciplinarios, transversales, etc. se pueden bajar?
- ¿De qué naturaleza son los contenidos que aparecen (conceptuales, procedimentales, de actitudes y de normas, etc.)?
- ¿Están claramente expresados los objetivos que se persiguen?, ¿por qué?, ¿cuáles son estos objetivos?, ¿pretenden motivar, transmitir información, guiar a la reflexión, desean crear debate, quieren servir de apoyo al discurso del profesorado o a otros soportes materiales, etc.?
- ¿Cómo es la relación de interface o de navegación entre el usuario y el contenido? Si el sitio es narra-

tivo, enumerar los núcleos y, si es expositivo, especificar la forma de presentación de la información (con preguntas, realizando descripciones o predicciones, presentando conjeturas, agrupando ideas y conceptos...).

- ¿Se abarcan demasiados conceptos? ¿La presentación de los mismos es muy densa?, ¿está organizada conceptual y semánticamente?

- ¿Se interactúa por enlaces, iconos, etc. hacia otros procesos de búsqueda de información?

- ¿Conecta con las necesidades reales del alumnado, con necesidades sociales o laborales?

- ¿Este material se adapta al programa educativo?

Si es así ¿es todo el sitio útil para mi programación educativa o sólo una parte del mismo? En este último caso, especificar razones y los trozos o partes que se usan.

Al responder estas preguntas además de tener una ficha sobre el sitio en Internet, se obtendrá una información que permite hacer un uso más adecuado y pertinente del mismo.

## Notas

<sup>1</sup> La tecnología en redes aparece en forma de 1) Foros: de anuncios electrónicos como un espacio común de comunicación para pequeños grupos, implantado en un solo ordenador personal. Puede tener una única línea de comunicación a disposición de los usuarios donde pueden ver y revisar lo que los demás van introduciendo; 2) Sistemas de correo electrónico: como herramienta de transferencia de datos electrónicos para enviar/recibir mensajes por las redes con capacidad para enviar archivos adjuntos a los mensajes, con lo cual se facilita el intercambio de volúmenes más grandes de información; 3) Servicios de noticias y temáticos como bases de datos para enviar mensajes sobre un tema en concreto, ofreciendo a los usuarios la capacidad de controlar si accedieran por sí mismos a la información o inscribirse para recibir regularmente información relativa a un tema o un grupo de mensajes.

<sup>2</sup> Metonimia: Figura retórica que sustituye la causa por el efecto; representa un mensaje de acción donde el objeto y/o sujeto en vez de ser calificado, se inserta en la acción protagonizando algo.

<sup>3</sup> Hiperlectura: Capacidad o competencia desarrollada y entrenada en la lectura de hipertextos como modo de interactuar con la información, que hace que el lector se desplace dentro del mismo con autodominio, con selección y análisis evaluativo en relación a sus fines –críticamente–, generando un nuevo conocimiento y creando comunidades comunicadas en línea. Dos factores son claves para obtener hiperlectores poderosos: el desempeño del rol del profesor/tutor para facilitar y ejercitar este dominio con explicaciones y orientaciones específicas en el recorrido del hipertexto; y el diseño de los hipertextos de modo flexible y abierto con enlaces ricos en términos de favorecer esta «lectura lateral» asociativa que reformula la información que abarcan los links y que realizará el usuario para superar el estadio de «surfista» para pasar a ser crítico.

## Referencias

ALONSO TAPIA, J. y OTROS (1992): *Leer, comprender y pensar. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid, CIDE.  
 BARBERO, J. (1998): *Mapas nocturnos*. Colombia, Fundación

Universidad Central, Departamento de Investigaciones, DIUC.  
BURBULES, N. y CALLISTER, T. (2001): *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires, Gránica.  
FAINHOLC, B. (1999): *La interactividad en la educación a distancia*. Buenos Aires, Paidós.  
FAINHOLC, B. (2000): *Hacia una mediación e interactividad pe-*

*dagógica en los diseños de sitios educativos de interés*. Buenos Aires, Fundación CEDIPROE).  
FAINHOLC, B. (2004): *Lectura crítica en Internet*. Rosario, Homo Sapiens.  
RIOS ARIZA, J. y CEBRIÁN, M. (2000): *Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación*. Málaga, Aljibe.



(Recibido: 19-09-05 / Aceptado: 04-01-06)

- Patricia Digón Regueiro  
A Coruña

# El caduco mundo de Disney: propuesta de análisis crítico en la escuela

The outdated Disney world: A proposal of critical analysis to work on at school

La imagen de inocencia y defensa de la moral que nos vende la megacompañía Disney dificulta un análisis crítico de productos como las películas Disney de dibujos animados. Sin embargo, la cultura Disney impregna nuestras vidas buscando no sólo entretener sino también educar en determinados valores claramente conservadores. En este artículo se revisan los estereotipos y valores que se transmiten en estos productos mediáticos y se presenta una propuesta de análisis concreta para trabajar en la escuela.

The image of innocence and the defence of moral values that Disney company sells make any attempt of a critical analysis of products such as Disney cartoon movies quite difficult. However, Disney culture fills up our lives aiming not only at entertaining but also educating us in some clearly conservative values. In this paper, stereotypes and values transmitted by these media products are reviewed and a specific proposal of analysis to work on at schools is presented.

#### DESCRIPTORES/KEY WORDS

Disney, corporaciones, dibujos animados, estereotipos, valores, sexismo, racismo.

Disney, corporations, animated movies, stereotypes, values, sexism, racism, class discrimination.

¿Qué es lo primero que pensamos cuando escuchamos la palabra Disney? Quizá muchos como yo piensen en infancia, diversión, inocencia. Si es así estaremos asumiendo y aceptando la imagen que desea vender la compañía la cual, tal y como explica Henry Giroux (2001), pretende precisamente presentarse ante los consumidores como símbolo de entretenimiento para todos, pero muy especialmente para los niños y niñas, y también pretende ser asociada con una imagen de candidez.

Sin embargo, puede resultar de interés conocer que en sus comienzos los dibujos animados creados

◆ Patricia Digón Regueiro es profesora de la Universidad de A Coruña (pdigon@udc.es).

por Walt Disney no estaban dirigidos a un público infantil y en sus historias se buscaba hacer reír al espectador con personajes que, en muchas ocasiones, se comportaban de forma «socialmente» incorrecta, con la caricaturización de personajes famosos y con historias que incluían ciertos elementos de crítica social. El primer Mickey Mouse de los años 20 era un personaje descarado y travieso que representaba a un individuo de clase media-baja y probablemente raza negra, ya que, por ejemplo, adoraba la música jazz que en aquellos años estaba mal vista por la sociedad blanca. En los años treinta los dibujos animados de Disney ya habían «suavizado» sus historias reduciendo los elementos de crítica social aunque seguían dirigiéndose a un público indeterminado, Disney buscaba atraer a un público amplio que pudiese reportar suficientes beneficios. Durante y tras la II Guerra Mundial, inmersos en un difícil periodo de dificultades económicas y de poca aceptación social de las películas de cine animado, que eran ahora vistas como demasiado frívolas, la ideología política de Walt Disney va cambiando. Mickey Mouse dulcifica su imagen, se le marcan las mejillas al sonreír, se le agrandan los ojos, Mickey deja de ser un personaje rebelde para ser ingenuo e inocente (Vela Hernández, 2004).

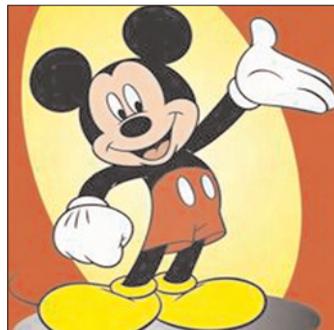
Las producciones Disney, ya varios años antes pero especialmente a partir de los años 70 y tras la muerte de Walt Disney, comienzan a reflejar ideales cada vez más conservadores y se comienza a construir una nueva imagen de inocencia y diversión más dirigida al público infantil aunque sin olvidar al adulto. Las películas Disney con sus personajes dulcificados nos cuentan historias de buenos y malos, de lo moralmente correcto y de lo inapropiado, transmitiendo unos valores acordes con visiones del mundo claramente conservadoras.

A pesar de que no debemos desestimar el papel activo de los telespectadores y la forma en que estos atribuyen significados a estas películas y aunque también debemos tener en cuenta los posibles mensajes contradictorios que se pueden encontrar en algunos

de estos productos mediáticos, tampoco podemos dejar de considerar el importante papel que tiene la compañía Disney en la configuración de la cultura popular y la cultura infantil norteamericana. Además, debido al imperialismo cultural que ejerce este país sobre otros, las producciones Disney también influyen significativamente en la cultura popular y la cultura infantil de otros países. Disney, como megacompañía que abarca un gran número de sectores de la industria cultural, mediática y de la comunicación, intenta monopolizar importantes ámbitos de nuestras vidas relacionados con el acceso a la información y el ocio. Disney y la cultura Disney impregnan nuestras vidas buscando no sólo entretener sino también educar en determinados valores relacionados con el respeto a la autoridad, la jerarquización social, el papel central de la familia nuclear tradicional, el mantenimiento de la ideología patriarcal, el refuerzo de las diferencias raciales y la desigualdad de clase, la defensa del consumismo, el patriotismo, la democracia entendida como libertad individual para elegir entre distintos productos de consumo, etc. (Giroux, 2001).

### 1. Disney: imperio corporativo

La compañía Disney está valorada en 65.900 millones de dólares y recientemente anunciaba unas ganancias netas de 698 millones de dólares en lo que va de año. Su presidente ejecutivo es Robert Iger, sucesor de Michael Eisner quien detentó este cargo durante 21 años. Esta gran corporación incluye empresas que van desde la televisión y la radio (Disney Channel, Toon Disney, ESPN, ABC Televisión Network, Buena Vista Televisión, Radio Disney, ABC Radio, ESPN Radio), la producción y la distribución audiovisual (Walt Disney Pictures, Miramax Films, Touchstone Pictures, Buena Vista Home Entertainment), compañías de música (Hollywood Records, Walt Disney Records, Buena Vista Records), editoriales (Hyperion Books), parques temáticos y de atracciones, servicios de Internet, tiendas Disney, juguetes (Disney Toys) y juegos (Buena Vista Games), producciones multimedia, líneas de cru-



ceros de lujo (Disney Cruise line) y programas de vacaciones (Disney Vacation Club), un equipo de hockey (The Mighty Ducks), centros deportivos (sport dining and entertainment locations) (ESPN Zone)<sup>1</sup>. Además Disney también ha creado una ciudad en Florida llamada Celebration. En el eslogan que vemos en la imagen se dice «Living en Disney. Brave New Town».

El principal mensaje que quiere transmitir este eslogan al futuro comprador es la idea de un lugar seguro y alejado de los problemas de violencia callejera y delincuencia que hay en muchas ciudades de los EEUU. Esta pequeña ciudad que, según explicaba Michael Eisner (Giroux, 2001: 75), quiere recuperar los valores de las comunidades del pasado unidos a los avances tecnológicos de nuestro tiempo, es además un espacio protegido y aislado de la realidad social caracterizado principalmente por la homogeneidad y por la aceptación de rígidas reglas y normas según las cuales se penaliza cualquier tipo de «disidencia». Celebration es un gran barrio residencial para familias blancas de clase media que quieren relacionarse con otras personas como ellos y no quieren ver a los que consideran diferentes. En Celebration no hay vagabundos, desempleados, prostitutas, delincuentes, no hay graffiti, bandas, artistas callejeros, vendedores ambulantes. En la escuela de Celebration se utilizan los recursos tecnológicos más avanzados y se ponen en práctica metodologías didácticas innovadoras, sin embargo, la filosofía que subyace en el curriculum de la escuela responde a enfoques técnicos y psicológicos en los que no hay lugar para fines relacionados con la educación de futuros ciudadanos críticos y preocupados por la justicia social. Henry Giroux (2001:34) habla de la incursión de Disney en la escuela pública y en la educación superior afirmando lo siguiente:

«A medida que el poder corporativo extiende su influencia y alcanza a la escuela pública, la educación se subordina a la lógica del mercado y a los intereses de creación de ciudadanos corporativos».

Disney, como gran corporación transnacional, tiene en su historial, al igual que muchas otras grandes corporaciones, numerosas imputaciones relacionadas con la esclavitud infantil y la explotación y abuso de los trabajadores. Empresas proveedoras situadas en distintos países han sido objeto de investigación y han sido acusadas de mantener a sus trabajadores en condiciones deplorables. Distintas investigaciones llevadas a cabo entre 1998 y 2002 mostraron casos como el de la fábrica City Toy de Hong Kong donde se contrató en julio del 2001 a 160 niños de 12 y 13 años para que vistiesen a las figuras de Aladdin durante 12 horas

al día. En otras fábricas chinas se denunció que los trabajadores, la mayoría mujeres y muchas no mayores de 16, tenían jornadas de hasta 18 horas, 7 días a la semana y de forma ininterrumpida durante meses, cobrando entre 38 y 63 euros mensuales. La empresa proveedora de Disney KTBAInc en Laguna Hills (California) tenía a sus 800 trabajadores, entre ellos niños de 7 a 15 años, fabricando diademas y varitas mágicas por un salario medio de 1,35 dólares la hora. En una empresa proveedora de Disney situada en Bangladesh los trabajadores cosían camisetas entre 14 y 15 horas al día cobrando cinco centavos de dólar por camiseta. Otros trabajadores en fábricas de la isla de Macao o en una planta proveedora en Haití también se encontraban en situaciones similares (Werner y Weiss, 2003).

Sin embargo, y a pesar de estos casos de abuso de los derechos humanos y de los derechos de los trabajadores, la compañía Disney presenta en su página web oficial toda una serie de principios de lo que llama responsabilidad corporativa y que incluyen el compromiso con una serie de estándares éticos y legales que deben guiar el funcionamiento de la compañía, el respeto a unos códigos de conducta en las prácticas laborales a nivel internacional, el compromiso con la protección del medio ambiente, la responsabilidad con comunidades locales, etc. Disney nos presenta una imagen de defensa de la moral y del bien público patrocinando eventos como «el profesor del año», organizando programas educativos y laborales para personas con discapacidades, otorgando becas escolares, haciendo donaciones a organizaciones locales, promoviendo programas de voluntariado, etc. Disney ha creado una fuerte cultura corporativa basada en el control, la eficiencia, la uniformidad y lo predecible (Giroux, 2001: 58). Como toda buena corporación se pretende que los trabajadores desarrollen una adecuada identidad corporativa creyéndose miembros de la «familia=corporación». Pero esta «familia» requiere la aceptación de una rígida jerarquía, un fuerte control autoritario con fuertes rutinas y poco espacio para la iniciativa, despidos, bajos salarios (Giroux, 2001: 58-65). Hay que recordar que ya en los años cuarenta Walt Disney tomó drásticas medidas ante una huelga de sus trabajadores despidiendo a muchos de los huelguistas.

## 2. Los valores en las producciones Disney

La imagen de inocencia y defensa de la moral que nos vende Disney dificulta un análisis crítico de productos como las películas Disney de dibujos animados. Sin embargo, analizando de forma crítica el contenido

de estas historias podemos encontrar numerosos estereotipos que refuerzan valores sexistas, racistas y clasistas. Los estereotipos, tal y como explican Robyn Quin y Barrie McMahon (1997), son imágenes creadas para representar a un grupo social. En la creación de esta imagen se seleccionan ciertas características de ese grupo y no otras y estas características se asocian a juicios de valor utilizando determinados símbolos para transmitir esas valoraciones. Tal y como explican Quin y McMahon se puede hablar de estereotipos positivos y negativos. Los estereotipos negativos se crean en torno a grupos sociales que se perciben como problema o amenaza, amenaza por agresión, por ir contra la posición de privilegio de los grupos dominantes, por su estilo de vida diferente, etc. Los estereotipos sirven para simplificar el mundo, facilitar la comunicación y clasificar a la gente.

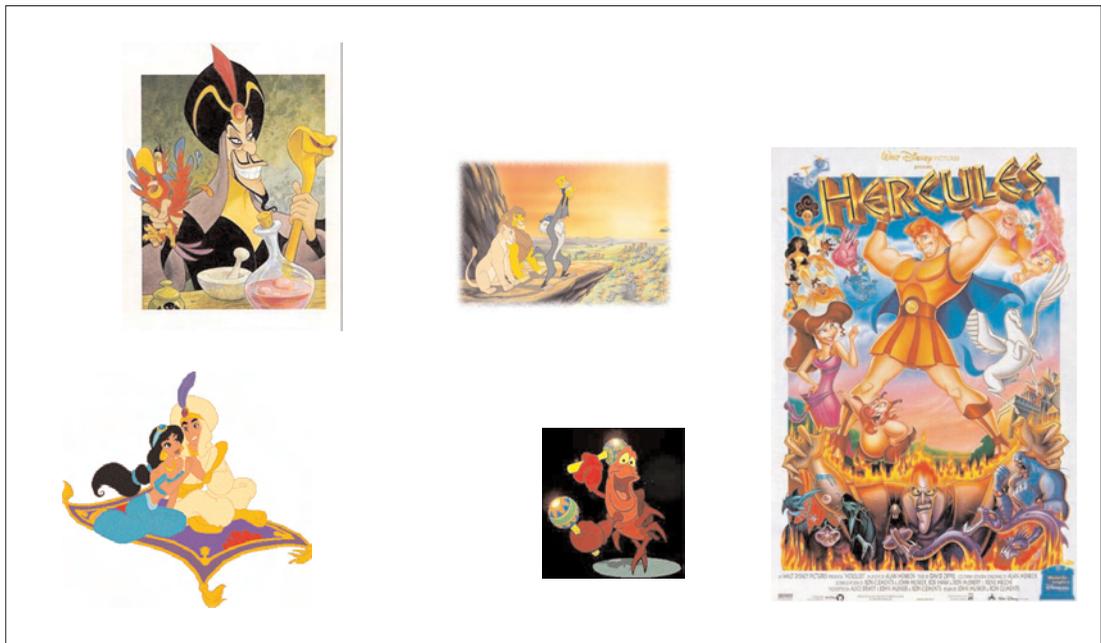
Como se decía antes, los productos Disney buscan no sólo entretener sino también educar en determinados valores, determinadas formas de ver el mundo y de entender la historia. La cultura Disney define a los ciudadanos principalmente como consumidores y espectadores que asumen valores conservadores e inmovilistas y no cuestionan el orden social.

La mujer es sumisa y obediente, se guía por sus emociones, se orienta al amor y al matrimonio, es la que cuida de la familia y de la casa y en muchas ocasiones se la presenta o en el rol de la mujer «malvada» o en el de la niña «inocente». Giroux (2001: 106-111) pone como ejemplos, películas como «El Rey León», donde las leonas tienen un papel dependiente, sumiso

y subordinado al control de los leones siendo incapaces de rebelarse cuando Scar toma el poder<sup>2</sup>; Aladdin donde el papel de Jasmine se reduce a ser el objeto de deseo de Aladdin y su vida es definida por los hombres; o «La sirenita», en esta película aunque parece mostrarse a la mujer en un papel más rebelde e independiente, esta rebeldía queda finalmente reducida a lograr el amor de un hombre, siendo capaz de dar su voz para conseguirlo ya que, tal y como le dice en la canción la «malvada» calamar, Úrsula, los hombres prefieren las mujeres llamadas:

«Tienes tu belleza, tu linda cara. Y no debes subestimar la importancia que tiene el lenguaje corporal. Hablando mucho enfadas a los hombres. Se aburren y no dejas buen sabor. Pues les causa más placer. Las chicas que tienen pudor. ¿No crees que estar callada es lo mejor? ¡Vamos! No lograrás tu meta conversando. Escúchame y no te equivocarás. Admirada tú serás si callada siempre estás. Sujeta bien la lengua y triunfarás»<sup>3</sup>. No sorprende finalmente que el hombre se enamore de Ariel sin que esta haya pronunciado una sola palabra.

En otras películas como, por ejemplo, «Hércules», que se estrenó en 1997, también podemos ver de forma clara estos estereotipos asociados a la mujer. En «Hércules» la mujer es la que cuida de la familia, como se puede ver en las escenas en las que aparece la madre y el padre Hércules, Hera y Zeus, y la madre y el padre adoptivos. Ellas son las encargadas de cuidar al niño<sup>4</sup> mientras que los padres son los que le enseñan, trabajan o se divierten con él. Además, la mujer



también es representada como objeto de deseo, como se puede ver en distintas escenas como, por ejemplo, cuando Hércules observa a las ninfas bañándose o cuando el sátiro, Fil, le dice a Hércules que «no baje la guardia por un par de ojazos seductores». Además la mujer se muestra como orientada al amor y guiada por sus emociones. El papel de Meg en la película se basa en conseguir el amor de Hércules, primero para engañarlo, reflejando las ideas sexistas de la mujer como peligrosa para el hombre, y después por estar enamorada de él. Tal y como se dice en varias ocasiones la mujer puede hacer cualquier locura por amor<sup>5</sup> y tal y como cantan las musas la mujer tiene que dejarse llevar por sus emociones. La mujer se enamora de un hombre mientras que estos sólo buscan mantener relaciones sexuales con ellas, Meg le dice a Hércules que si se le dice sí a un hombre, éste entiende «tómame que soy tuya», además también se dice que Hércules al ser rico y famoso se vuelven un «don Juan». La mujer es sensible, llora, se compadece de los demás y debe ser tratada con cuidado y delicadeza<sup>6</sup>. Por otra parte, la mujer está muy preocupada por su físico como se puede ver en las escenas en las que Meg se afana en arreglar su pelo después de haber sido atacada por un centauro. Otra característica, que de nuevo muestra ideas sexistas sobre la mujer, es su «supuesto» interés por hombres físicamente «atractivos», fuertes y musculosos, cómo cantan las musas, cómo se muestra con el comportamiento «histórico»<sup>7</sup> de las admiradoras de Hércules y cómo Meg expresa en varias ocasiones. Por último, también se puede observar cómo se representan los roles de la mujer malvada<sup>8</sup> y la inocente. En «Hércules» Meg asume ambos papeles y, mientras que en un primer momento se la muestra como malvada, ya que pretende engañar a Hércules usando su atractivo físico, después se enamora de él. En su papel de mujer malvada Meg se muestra asertiva y «vulgar»<sup>9</sup> mientras que en su papel de mujer inocente Meg es dulce, delicada y sensible.

En relación con los aspectos de raza y clase social, en muchas películas se muestra al personaje malvado o al personaje «tonto» como perteneciente a otras razas distintas de la raza blanca o a clases sociales desfavorecidas. En «Aladdin» los personajes malvados muestran los rasgos estereotipados de una persona árabe con barba, nariz aguileña, tez oscura, mientras que Aladdin y Jasmine tienen rasgos occidentales, además, en la canción de apertura «Noches de Arabia» se dice lo siguiente: «Y si allí les caes mal, te van a mutilar, ¡Qué barbarie!, pero es mi hogar...»<sup>10</sup>. En «El Rey León» el «malvado Scar es mucho más oscuro que Mufasa. El uso de diferentes acentos clara-

mente estereotipados en términos de raza y clase social para los personajes «buenos» y los «malos» o «tontos» también es común en las películas de Disney. En el siguiente apartado se mostrará cómo en la versión en español de una de las películas de «La sirenita» de la colección Princesas el personaje del cangrejo, que es el «tonto» y aquel del que todos se burlan, tiene un marcado acento cubano que contrasta con el acento más neutro de los otros personajes. En la versión original de «El Rey León» mientras que el rey Mufasa y la reina Zarabi tienen un acento británico de clase alta las hienas tienen el acento de un joven afroamericano o hispano (Giroux, 2001: 113-114). En la versión original de «Hércules» el dios Zeus y la diosa Hera también hablan con el acento británico de las clases altas mientras que el personaje malvado de Hades tiene el acento de un joven de un barrio pobre de Nueva York utilizando el vocabulario y los gestos de lo que en los países de lengua inglesa llaman «street wise» y que se podría traducir como «chico de la calle».

Además de los estereotipos de género, raza y clase social también es interesante analizar cómo se representa el orden social en estas películas. En «El Rey León», tal y como explica Marí Sáez (1998), se presenta una sociedad claramente jerarquizada y se muestra esta jerarquización como el orden natural de las cosas ya que la película está ambientada en el mundo animal pero los animales está «humanizados». Además, este orden social se ve como cíclico y, por tanto, imposible de cambiar. El sistema se jerarquiza en base al lugar que ocupan los animales en la cadena alimenticia, lo que, tal y como explica Marí Sáez (1998: 49), refleja la organización social en la era del pensamiento único, el sistema económico es el determinante y el sistema político se encuentra subordinado a éste. Además, para Marí Sáez en «El Rey León» también se refleja el tipo de cultura conformista que impera en la sociedad actual dominada por la filosofía neoliberal.

En «Hércules» también podemos encontrar distintos mensajes que nos muestran la forma en que se entienden aspectos relacionados con la educación y la organización política y social. En las escenas en las que se ve a Fil instruyendo a Hércules se hacen dos afirmaciones que recuerdan a las políticas y reformas educativas de corte neoliberal y neoconservador. Cuando Hércules le pide a Fil que lo entrene para ser un héroe, éste en un principio se niega porque tuvo muchos estudiantes que fracasaron y no se convirtieron en verdaderos héroes alcanzando así su destino. Parece entenderse, por tanto, que el maestro sólo quiere educar a los que «valen», a los listos, capaces e intelligen-

tes, tal y como se dice en la letra de la canción que canta el sátiro: «probé con mil torpes, fue siempre una cruz...». Además, cuando finalmente comienza la instrucción Fil hace hincapié en que todo depende de lo que se esfuerce el aprendiz. Por otra parte, aunque uno de los supuestos mensajes educativos de la película es la crítica a aquellos que rechazan a quienes son diferentes, lo que hace diferente a Hércules es su fuerza y este atributo es considerado como algo positivo que sólo necesita ser controlado. Lo mismo ocurre en la película de «La Sirenita» en la que se margina a Arquímedes por ser diferente pero de nuevo lo que lo hace diferente es algo considerado positivo, su interés científico.

En relación con los aspectos sociales más amplios también es interesante destacar varias cuestiones, por una parte, la idea del héroe, «masculino», cuyo destino es luchar, repitiendo de nuevo la vieja historia del «gran héroe americano» que representa algunos de los valores de la sociedad norteamericana basados en el poder individual y el logro personal, «el hombre hecho a sí mismo», el sometimiento al líder, así como las ideas imperialistas y la defensa de la necesidad de la resolución violenta de los conflictos debido al gran peso de la industria armamentística en la economía del país. Por otra parte, también se muestra de forma positiva en la película el mundo de las «celebridades» resaltando la importancia de ser rico y famoso, reforzando todo el comercio que se genera alrededor de estos «famosos», el «merchandise»<sup>11</sup> y los productos de mercado asociados a esas personas. Por último, otro mensaje importante en la película es la afirmación de que lo fundamental es la libertad<sup>12</sup>, lo que de nuevo nos recuerda a los valores de la sociedad norteamericana basados en la libertad individual, el poder de elegir y sobre todo el poder del consumidor para elegir entre distintos productos. Además de estos aspectos también hay que resaltar los mensajes relacionados con la peligrosidad de las ciudades con altos índices de criminalidad y la necesidad de que alguien ponga orden mediante la fuerza<sup>13</sup>. Resulta de gran interés tener en cuenta que «Hércules» se estrenó en 1997 y la ciudad «Celebration», proyecto promocionado, como vimos antes, como un lugar seguro y «valiente» fue inaugurada y tuvo sus primeros residentes en 1996.

### 3. Una propuesta de análisis: «La sirenita»

La película de dibujos animados «La Sirenita» se estrenó en 1989 y posteriormente en la colección «Princesas» se comercializaron distintos vídeos con historias cortas sobre Ariel. Una de estas historias titulada «El pez metálico» es la que se propone para ser anali-

zada en la escuela. La actividad de análisis que se sugiere se basa en la descripción del comportamiento de los distintos personajes que aparecen en la película para descubrir los estereotipos asociados a cada uno de ellos e identificar así los valores que se transmiten y los posibles sesgos de género, raza y/o clase social que se reflejan en la historia. El desarrollo de la actividad sería el siguiente: Primero se establecería un diálogo con los estudiantes preguntándoles qué películas han visto de Disney, qué les gusta y qué no les gusta de esas películas, qué piensan que les enseñan estas historias, por qué creen que siempre hay un personaje malo y uno bueno en estas películas, en qué se parecen las cosas que pasan en estas películas a lo que les pasa a ellos, qué piensan de la película «La Sirenita», cómo creen que son los personajes de esta película, etc. A continuación se explicaría que van a ver una película de Disney basada en la historia de «La Sirenita» y que tienen que fijarse en lo que hacen y dicen cada uno de los personajes.

La película «El pez metálico», de aproximadamente 20 minutos de duración, se visualizaría una vez para posteriormente abrir un debate en la clase. Se escribiría el nombre de cada uno de los personajes y los estudiantes tendrían que ir describiendo cómo es cada uno de ellos. El docente podría apoyar el debate haciendo preguntas como, por ejemplo, ¿es Sebastian valiente o cobarde?, ¿de dónde creéis que es Sebastian?, ¿por qué pensáis que Ariel quiere rescatar al humano?, ¿es Tritón violento y enérgico o dulce y sensible? Para ayudar al debate también se podrían volver a visualizar determinados fragmentos de la película en los que se puedan observar aspectos relevantes del comportamiento de los personajes.

El análisis de los nueve personajes de la historia mostraría las siguientes características en cada uno de ellos: Ariel es sensible, tierna, compasiva, presumida y coqueta, aventurera, impulsiva, inocente, bondadosa, cuida del pez pequeño, es curiosa y se interesa por lo que no conoce pero no sabe nada de ciencia y tecnología. Arquímedes es un investigador y un científico, usa la lógica y se interesa por descubrir lo que no conoce y todo aquello relacionado con la ciencia y la tecnología. Sebastian es miedoso, sumiso, torpe y poco inteligente, objeto de burla, chivato, sigue las reglas, no piensa por sí mismo y tiene un acento distinto a los demás. Tritón es agresivo, desconfiado, fuerte, poderoso y dominante. Los dos cangrejos pequeños son traviesos, desobedientes, juguetones, aventureros, burlescos, inventivos, toman la iniciativa y conocen cosas



relacionadas con la ciencia y la naturaleza. La cangreja pequeña es más obediente que los otros dos cangrejos, es objeto de burla, sigue a los cangrejos y hace lo que ellos le dicen, es compasiva e inventiva. El pez pequeño es miedoso, asustadizo y necesita que lo cuiden. El humano es aventurero, maneja la tecnología, es creativo, se muestra valiente y a la vez asustado.

El debate con los estudiantes debería llevarnos ahora a reflexionar sobre los estereotipos que se reflejan en esta historia y los valores que se transmiten. Se buscaría que los estudiantes cuestionasen aspectos como los siguientes: ¿por qué en la película son los personajes masculinos, Arquímedes y el humano, los que conocen cuestiones relacionadas con la ciencia y la tecnología?; ¿por qué son los personajes femeninos, Ariel y la cangreja, más sensibles y compasivos?; ¿por qué el personaje «tonto», Sebastian, tiene un acento marcadamente cubano?; ¿por qué es un personaje femenino, Ariel, el que cuida al personaje que representa a un bebé, el pez pequeño?; ¿por qué es un personaje masculino, Tritón, el que es más agresivo y poderoso?; ¿por qué son los personajes masculinos, los cangrejos, los más desobedientes y a la vez los que lideran y toman las decisiones?; etc. La actividad podría completarse proponiendo a los estudiantes que cambiasen el comportamiento y características de los distintos personajes de forma que se evitasen los sesgos existentes y los estereotipos de género y raciales.

En la llamada sociedad de la información, caracterizada por el incremento de los procesos de globalización, la imposición del neoliberalismo y del pensamiento único, el aumento del poder de los medios de comunicación, la transformación de la información en mercancía, el dominio de la cultura de la imagen, etc., la educación crítica para los medios de comunicación, la educación audiovisual, la educación crítica para las nuevas tecnologías, el análisis de los aspectos sociales controvertidos y de aquellos productos y prácticas que forman parte de la cultura infantil y que constituyen importantes medios de socialización de los niños y niñas fuera de la escuela, deben formar parte del currículum y ser objeto de estudio en la escuela si queremos formar a futuros ciudadanos críticos y comprometidos con la justicia social.

## Notas

<sup>1</sup> <http://corporate.disney.go.com>.

<sup>2</sup> En la imagen de la película vemos a Zarabi apoyando su cabeza en el hombro de Mufasa mostrando una actitud claramente dependiente y sumisa.

<sup>3</sup> La letra completa de la canción «Pobres almas sin sol» se puede encontrar en páginas como <http://es.geocities.com/agategs/disney/sirinitaesp.htm#pobres>

<sup>4</sup> Ellas dicen frases como: «Ten cuidado con su cabeza», «pórtate bien», «mantenlos alejados del niño», ellas lo cogen en brazos, lo tapan, etc. Por el contrario, Zeus le dice al niño que tiene que ser fuerte como él, le da unos rayos para que se divierta, siendo por ello recriminado por la madre que le recuerda que el niño se puede hacer daño, etc. Podemos también ver los comportamientos estereotipados del padre y la madre de Hércules cuando secuestran al bebé, Hera llora desconsolada y Zeus reacciona mostrando su furia.

<sup>5</sup> Meg vendió su alma a Hades para salvar al hombre del que estaba enamorada y después no le importa perder su vida para salvar a Hércules.

<sup>6</sup> Tal y como se muestra en las escenas en las que el sátiro está instruyendo a Hércules, el objetivo del héroe es salvar a la doncella y ésta se dice que debe ser tratada con suavidad.

<sup>7</sup> Esta característica de la mujer histérica es otra muestra de los estereotipos negativos y sesgados de género existentes sobre la mujer.

<sup>8</sup> Ejemplificado por las brujas.

<sup>9</sup> En la escena en la que Hércules quiere rescatar a Meg, que está atrapada por un centauro, ésta le dice que se las puede arreglar sola pero él no lo acepta y le responde que no puede pensar claramente en la situación en la que está.

<sup>10</sup> La letra completa de la canción «Noches de Arabia» se puede encontrar en páginas como <http://es.geocities.com/agategs/disney/aladdinla.htm#arabia>

<sup>11</sup> Estas ideas se reflejan claramente en la letra de la canción que cantan las musas después de que Hércules se convirtiese en una celebridad por haber salvado a la ciudad de los monstruos y cuando se muestran los productos con el nombre de Hércules, refrescos, sandalias, etc. que todos quieren tener.

<sup>12</sup> Tal y como le dice Hades a Meg «aquello que más ansías en todo el cosmos, tu libertad».

<sup>13</sup> Cuando Fil y Hércules llegan a Tebas el sátiro y los ciudadanos le explican a Hércules lo peligrosa que es la ciudad en la que hay confusión, tragedias y accidentes, criminalidad, etc.

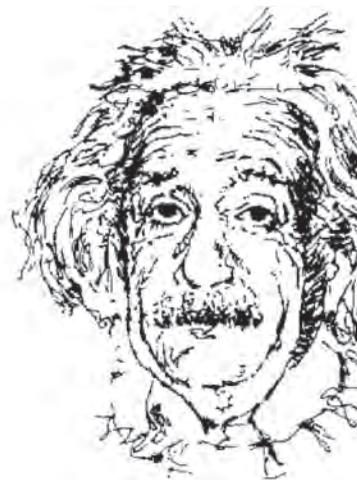
## Referencias

- GIROUX, H. (2001): *El ratoncito feroz: Disney o el fin de la inocencia*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- MARÍ SÁEZ, V.M. (1998): «Una lectura de 'El Rey León': la educación audiovisual en la era del pensamiento único», en *Educación y Medios*, 7; 45-52.
- QUIN, R. y MCMAHON, B. (1997): *Historias y estereotipos*. Madrid, De la Torre.
- VELA HERNÁNDEZ, F. (2004): «Historia de la factoría Disney: Una aproximación a la realidad de sus producciones», en *II Jornadas sobre Educación Infantil: El poder de la imagen*. Universidad de A Coruña.
- WERNER, K. y WEISS, H. (2003): *El libro negro de las marcas. El lado oscuro de las empresas globales*. Barcelona, Debate.

**«En los momentos de crisis, sólo la imaginación es más importante que el conocimiento»**

Albert Eistein (1879-1955)

En el cincuentenario de su fallecimiento



*Si un hombre se imagina una cosa, otro la tornará en realidad*

Julio Verne (1828-1905)

Primer centenario de su fallecimiento

- Tatiana Millán Paredes  
Badajoz

Sociabilidad e identidad en los universos virtu@les

## La digitalización de la realidad en las nuevas generaciones del siglo XXI

Sociability and identity in virtu@ls universes.  
The digitalization of reality in the new XXIst century generations

Internet ha ido construyendo un mundo paralelo donde nos se crea y se recrea, donde nos relacionamos con el mundo y afrontamos la realidad a través de una pantalla. Las nuevas generaciones se están socializando en entornos virtuales, pero ¿cuáles serán las consecuencias? El paso del átomo al bit ha determinado una nueva forma de ver el exterior, ha ampliado la capacidad de memoria y almacenamiento del ser humano, pero sobre todo permite una forma de relacionarse que cambiará la idiosincrasia del hombre. Las nuevas tecnologías modelan al hombre, lo han hecho infinito, libre de su cuerpo, condicionado por procesos virtuales que aun no se conocen. Los jóvenes del siglo XXI son la generación digital.

The Internet allows us to build a side-world where we invent and re-invent ourselves, relate to the world and face reality through a screen. The new generations are being socialized in virtual surroundings. Which will the consequences be? The step forward from the atom to the bit has determined a new form to see the outside. It has extended the capacity of memory and storage of the human being, but mainly it allows people to relate in a way which will change the idiosyncrasy of the man. New technologies are shaping the man. They have already made his body infinite and free, marked by virtual processes that we do not even know. Young people of XXIth century are the digital generation.

### DESCRIPTORES/KEY WORDS

Internet, nuevas generaciones, procesos de socialización, identidad en la red.  
Internet, new generations, socialization processes, identity in the network

«La virtualidad tiende a la ilusión perfecta, (...) no apunta más que a la exterminación de lo real por su doble» (Jean

Baudrillard). El postmodernismo se distingue por un incesante afán por inventar nuevas dimensiones de percepción y acción (Baudrillard, 1984). Qué hacer cuando la realidad ya no es real, cuando nos perdemos en espejismos que no se tocan, no se ven, pero llegan a cada uno de nuestros sentidos con más fuerza que la propia realidad. Estamos viendo el oasis en el desierto o lo imaginamos por nuestra necesidad de que esté allí, de que alguien al otro lado de la pantalla nos

❖ Tatiana Millán Paredes es profesora del Área de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Extremadura (tamillan@unex.es).

toque, traspasando nuestra piel sin rozarla, porque en la era del individualismo no podemos tocar a quien tenemos al lado, porque ya no tenemos a nadie a nuestro lado. ¿Hablamos de «entornos sintéticos en un tiempo real y que se erigen en una realidad ilusoria (de *illudere*=engañar)» (Gubern, 1996: 156), o hablamos del nuevo entorno «físico» que se desarrolla en el siglo XXI? ¿Podemos negar la existencia de un espacio donde nos movemos, charlamos, sentimos, reímos?

### 1. Del mundo analógico al mundo digital

Nos movemos en una realidad que es analógica. La imagen analógica es una copia de la realidad, la imagen digital es un código donde la realidad se traduce desvirtuándola de sus características básicas, imposible de descifrar sin conocer el lenguaje. La imagen analógica es una reproducción, la digital una recreación pero que llega a tener más perfección que la propia realidad, confundiendo con la misma.

La gran novedad cultural de la imagen digital radica en que no es una tecnología de la reproducción sino de la producción (Gubern, 1996). ¿Quién es ahora el «otro» y como lo identificamos? «El hombre comprendió muy tempranamente que su identidad era vulnerable, pues dejaba jirones de ella por donde pasaba, en forma de huellas, sombras y reflejos» (Gubern, 2001: 37). Cada tecnología modela y remodela al hombre que, presa de su propia obra, deja de controlarla y es atrapado por ella. La digitalización no nos trae una reproducción de lo exterior, produce el exterior. Estamos creando un mundo paralelo y todos vamos pasando por él impresionados, deslumbrados, sin ver, sin ser vistos, sintiendo la emotividad del bit, perdiendo la racionalidad del átomo. Todo es un simulacro de la realidad pero lo olvidamos a los pocos segundos por la perfección que lo caracteriza.

¿Por qué un medio como Internet ha sabido hipnotizar de forma tan impactante a las nuevas generaciones en un mundo donde lo material se alzaba como valor absoluto, la riqueza, la belleza, lo tocable, lo medible? Vivimos en la sociedad del hedonismo, escapismo y consumismo; Internet se alza como el gran escaparate que nos tiende la mano y nos deja evadirnos navegando a la deriva, sin brújulas, sin mapas, «un paradójico lugar y un espacio sin extensión, un espacio figurativo inmaterial, un espacio mental iconizado «*estereoscópicamente*» que permite el efecto de penetración ilusoria en un territorio infográfico para vivir dentro de una imagen sin tener impresión de que se está dentro de la imagen y viajar así en la inmovilidad» (Gubern, 1996: 1). Desde nuestra silla frente a la pantalla nos abstraemos en un viaje psicológico, mental y emo-

cional, olvidamos la realidad inmediata para traspasar fronteras hacia un escape que nos permite movernos sin necesidad de llevarnos nuestro cuerpo fuera de nuestra habitación, de nuestra ciudad, de nuestro país, en «un microcosmo digital en el que no existen fronteras ni distancias» (Joyanes, 1997: 16).

Este impacto tecnológico y social no puede dejar de tener consecuencias. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación están generando efectos emocionales en la población (Gubern, 2000). De repente nuestro cuerpo tiene extensiones que nos hacen poder «tocar» más allá de nuestro entorno inmediato, cambiando de alguna forma nuestra capacidad física y el concepto de lo que son nuestros sentidos. Las nuevas tecnologías se implantan como extensiones que amplían nuestro propio pensamiento, la capacidad de nuestra mente, herramientas que potenciarían los procesos naturales (De Kerckhove, 1997). Las consecuencias a nivel emocional y psicológica son radicales, un nuevo término la «tecnopsicología» (De Kerckhove, 1999) viene a definir cómo las tecnologías de la realidad virtual cambiarán nuestra forma de percibir el mundo exterior y cómo ello influirá de forma determinante en nuestro propio ser, moldeándolo y haciéndolo más amplio. ¿Hasta que punto puede el hombre afrontar la rapidez de estos cambios?

El concepto de qué es nuestro interior y cuál es nuestro exterior se relativiza, la línea divisoria se hace tenue porque la subjetividad del mundo virtual nos hace implicarnos desde dentro, lo percibimos con la sensación de contacto cercano frente al aislamiento y frialdad del mundo real. De repente hemos hecho público lo interno y nuestro exterior lo hemos hecho privado. En el ciberespacio ocultamos nuestra imagen física y nos ofrecemos al otro sin limitaciones, con la libertad que da el anonimato. Los límites entre lo externo y lo interno se vuelven cada vez más difusos en un continuo, lo que ha llevado a plantear la noción de «hipercuerpo»: «La carne, la sangre, puestas en común, abandonan la intimidad subjetiva y pasan al exterior. Pero esta carne pública regresa al individuo transplantado, al beneficiario de una transfusión, al consumidor de hormonas... Hoy en día nos asociamos virtualmente en un cuerpo articulado con quienes participan en las mismas redes técnicas y médicas. Cada cuerpo individual se convierte en parte receptora de un inmenso hipercuerpo híbrido y mundializado» (Levy, 1995: 30).

La piel ya no es nuestra frontera, los universos virtuales nos han permitido ir más allá, desplegarlos en una «piel colectiva» (Romano, 2000). Todo lo que podamos imaginar lo estamos realizando en los nuevos

entornos que eliminan las limitaciones físicas dejando a nuestra mente y nuestras emociones la capacidad de actuar moviendo los hilos de un cuerpo inmenso que fluye ramificándose sin fronteras. Internet es un universo infinito.

## 2. Universos virtuales. Chats y foros como referentes de la realidad

¿Dónde están, por tanto, las fronteras entre lo real y lo virtual? Nadie puede negar la existencia de algo que tiene su influencia sobre el hombre, que modifica su hábitat, que lo moldea, ampliando sus posibilidades y a la vez haciéndolo más vulnerable. El impacto sensorial de los procesos virtuales en las nuevas generaciones es tal que a veces se alza sobre la propia realidad. Woolley (1996) plantea la pregunta: ¿puede seguir existiendo algún contacto con la realidad cuando la imitación se vuelve indistinguible e incluso más auténtica que el original, cuando las computadoras pueden crear mundos sintéticos que son más reales que el real, cuando la tecnología se burla de la naturaleza? Hipnotizados por la amplitud de los universos virtuales perdemos el contacto con lo material. Se corre el riesgo de que todo desemboque «en el mayor de los engaños, en la confusión de lo real y lo artificial y en la admisión de lo irreal como real» (Cebrián, 1991: 28).

Distinguir lo biológico y lo tecnológico, lo natural y lo artificial, lo humano y lo mecánico, cada vez resulta más complicado. El ordenador se convierte en una extensión de nuestro propio cuerpo, un sentido añadido que nos permite una percepción diferente de la realidad, con otros matices, otros colores, otras sensaciones. «El otro» aparece como parte de lo que nosotros somos porque es el propio individuo el que aporta los datos que la percepción virtual no le da. Reconstruimos el mensaje por propia intuición, nos hacemos parte del contexto exterior. Una palabra, un signo y «el otro» adquiere unas características que no responden a su ser sino al nuestro.

En ningún mundo material tendríamos esas opciones de participar en la construcción de la propia realidad, crear como pequeños dioses en un universo inmenso. Nos creamos y recreamos al otro. Pero esos paraísos imaginarios donde el acceso es libre, donde no existe un canon de entrada significativo, son considerados por algunos como una falsa realidad, un espa-

cio «teatral» sin referentes materiales donde se juega con la imaginación pero no se puede ir más allá si no se sale de lo virtual para ingresar en entornos físicos. Son productos tecnológicos, lugares privilegiados donde todo es posible siempre que no traspasemos las fronteras. Chats y foros se alzan como espacios inmateriales desprovistos de coordenadas que nos orienten, ni norte ni sur, ni blancos ni negros, ni pobres ni ricos. Somos y son lo que queramos. Al hombre que se extendió por los continentes, que dominó la tierra, que subió a la luna, pareció quedársele pequeño el universo y lo amplía desde dentro, en espacios subjetivos paralelos sin limitaciones.

## 3. Cibercultura

«Internet se ha convertido en un significativo laboratorio social para la experimentación con las construcciones y reconstrucciones del Yo que caracterizan la vida posmoderna. En su realidad virtual nos auto-

**Aunque los entornos virtuales tienen sus propios códigos de comunicación, en parte han pretendido imitar a los físicos y paralelamente el mundo material se ha visto invadido por la moda de «lo ciber». Diferentes partes del mundo se unen por un lenguaje común que todos en la Red entienden.**

creamos» (Turkle, 1997: 228-229). Somos quienes queremos ser, quienes no podemos ser en la realidad o quienes realmente somos porque la realidad virtual «nos deja ser». En la Red podemos vivir roles diferentes, experimentar situaciones específicas de esos roles y volver más tarde a ser nosotros mismos. De hecho, uno de los más fascinantes aspectos del espacio virtual es el travestismo (Reid, 1991). El papel de catarsis que ello tiene es importante. A través de la recreación de situaciones placenteras, estimulantes e incluso tristes, logramos desencadenar nuestras propias emociones en contextos poco peligrosos por la facilidad de salir de ellos sin dejar huella, como si nunca hubiéramos estado. El ordenador se convierte en una máquina de plagio de la propia vida. Fantasía y realidad se mezclan. Evolucionamos desde una cultura modernista del cálculo a una cultura posmodernista de la simulación (Turkle, 1997).

La «cultura del simulacro» (Baudrillard, 1984) se alza en el siglo XXI. La copia suplanta a un original

que a veces es menos creíble. El atractivo de la imagen digital supera al de la imagen real, y el movimiento por el ciberespacio hace contemplar la vida desde la propia barrera del infinito (Turkle, 1997). Para algunos no deja de ser un sucedáneo de lo real, para otros es la conquista de la libertad perdida del hombre. Todo es posible, nada es medible, el mundo ya no se alza como desafío, lo tenemos al alcance de nuestra mano con un sencillo clic de ratón.

Los referentes materiales tan implantados en las bases de la sociedad del consumismo pierden estabilidad y dejan paso a la sociedad del consumo simbólico estimulando la producción de bienes intangibles y que responden a las nuevas demandas. La pantalla genera un «espectáculo del deseo» (Lomas, 1996) que estimula nuestros sentidos sin necesidad de estímulos fisi-

**El ordenador constituye un nuevo escenario, se construyen nuevas formas de interacción socio-comunicativa, un ámbito alternativo de encuentro. En Internet se habla, se siente, se ama, hay diversión o sufrimiento, se establecen vínculos afectivos. Casi como en la vida real, «como espacio de conversación y acuerdo intersubjetivo».**

cos, desde el interior hacia fuera, paradójicamente en una sociedad donde lo material es el valor incuestionable.

La cibercultura no es más que el reflejo del impacto social que han tenido las nuevas tecnologías en el hombre. La biotecnología analiza el ordenador como prótesis humana que se adapta tanto a nuestro cuerpo que ya apenas lo distinguimos. Las nuevas generaciones se comunican a través del teclado sin necesidad de aprendizaje previo, con una inclinación a lo virtual como si su propia información genética las llevara a ello. Proliferan las comunidades virtuales que sustituyen al grupo físico, en un ambiente de igualdad, sin limitaciones de espacio y tiempo. Se vuelve a la comunicación escrita como base de la comunicación, de la subjetividad de lo oral a la irracionalidad de lo escrito? Nuevas filosofías se contraponen a la dominante, como sucede en el mundo físico, se crean nuevos rebeldes, hackers, cypherpunks y zippies... El mundo virtual es un escenario paralelo donde volvemos a repetir las mismas pautas. Se pretende la transformación utilizando armas simbólicas pero que tienen su efecto en lo material.

#### 4. Soci@bilidad en Red

Navegar es buscar sin propósito definido. La palabra escogida para definir nuestra actividad en Internet acierta en sus connotaciones de flotar, perdiendo la sensación de gravedad, sin sostener el peso de nuestro cuerpo. El mar no tiene límites, al menos ópticamente nos resultan poco apreciables; de igual forma los límites entre el individuo y el resto del mundo están sufriendo una reconfiguración radical (Haraway, 1991). ¿Quién es el «otro» ahora? Cualquier persona, de cualquier parte del mundo, en cualquier situación. Comunicarse en la red no es un proceso similar a comunicarse «cara a cara», pero el lenguaje pretende ser más parecido al habla que a la escritura, se inventan signos que sustituyen a las expresiones no verbales, flota una espontaneidad radical que da el contexto. Por

todo ello, en ocasiones tenemos la sensación de que hablar en un foro, en un chat, se parece mucho a hacerlo en la vida real. Aunque los entornos virtuales tienen sus propios códigos de comunicación, en parte han pretendido imitar a los físicos y paralelamente el mundo material se ha visto invadido por la moda de «lo ciber». Diferentes partes del mundo se unen por un lenguaje común que todos en la Red entienden.

El ordenador constituye un nuevo escenario, se construyen nuevas formas de interacción socio-comunicativa, un ámbito alternativo de encuentro. En Internet se habla, se siente, se ama, hay diversión o sufrimiento, se establecen vínculos afectivos. Casi como en la vida real, «como espacio de conversación y acuerdo intersubjetivo» (Reguillo, 2000: 42).

Ya no somos receptores que nos movemos al ritmo de lo que otros deciden (¿o sí?), nos hemos convertido en actores de nuestras propias historias. Ni el cine, ni la televisión consiguieron nunca tal nivel de empatía. Interactuar en tiempo real con sujetos reales pero decidiendo qué papel vamos a representar. Ni realidad, ni ficción. ¿Qué es el tiempo y qué es el espacio? Aspectos relativos de la comunicación, superables. El hombre por primera vez olvida los condicionantes de su existencia vulnerable, se desplaza sin limitaciones, hacia ayer, hacia mañana, en su ciudad, en su mundo, fuera del mundo... Estos cambios cambiarán la idiosincrasia del ser humano, su forma de ver la vida, su ser y su existencia. Percibimos otra realidad y somos lo que representamos en ella. ¿Una tecnología determi-

nada por el hombre o un hombre determinado por la tecnología? Una nueva forma de comunicarse se impone ¿sin jerarquías?, ¿sin fronteras?, ¿sin limitaciones? La red no es un espacio sin barreras pero en ocasiones se sienten tan sutiles...

### Referencias

- BAUDRILLARD, J. (1984): *Cultura y simulacro*. Barcelona, Kairós.
- CEBRIÁN, M. (1991): «Realidad e irrealidad en el mundo virtual», en *Telos*, 28. Madrid, Fundesco.
- DE KERCKHOVE, D. (1997): Inteligencias en conexión. Hacia una sociedad de la web. Barcelona, Gedisa ([www.iztapalapa.uam.mx/~iztapala.www/topodriilo/35/td35\\_12.html](http://www.iztapalapa.uam.mx/~iztapala/www/topodriilo/35/td35_12.html)).
- GUBERN, R. (2001): «Del rostro al retrato», en *Anàlisi*, 27; 37
- GUBERN, R. (1996): *Del bisonte a la realidad virtual*. Barcelona, Anagrama.
- GUBERN, R. (2000): *El eros electrónico*. México, Santillana.
- HARAWAY, D. (1991): «A cyborg manifesto: science, technology, and socialist-feminism in the late twentieth century», en *Simians, cyborgs and women: the reinvention of nature*. New York, Routledge ([www.stanford.edu/dept/HPS/Haraway/CyborgManifesto.html](http://www.stanford.edu/dept/HPS/Haraway/CyborgManifesto.html)).
- JOYANES, L. (1997): *Cibersociedad. Los retos sociales ante un nuevo mundo digital*. Madrid, McGraw-Hill/Interamericana.
- KERCKHOVE, D. de (1999): *La piel de la cultura*. Barcelona, Gedisa.
- LEVY, P. (1995): *¿Qué es lo virtual?* Barcelona, Paidós.
- LOMAS, C. (1996): *El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria*. Barcelona, Octaedro.
- REGUILLO, R. (2000): «Ciudad y comunicación. La investigación posible», en OROZCO, G. (Coord.): *Lo viejo y lo nuevo. Investigar la comunicación en el Siglo XXI*. Madrid, De la Torre.
- REID, E.M. (1991): *Electropolis: communication and community on Internet relay chat* ([www.aluluei.com](http://www.aluluei.com)).
- ROMANO, E. (2000): *La cultura digital*. Buenos Aires, Lugar.
- TURKLE, S. (1997): *Constructions and reconstructions of the self in virtual reality. Electronic culture: technology and visual representation*. New York, Apertura, edited by Timothy Druckrey.
- WOOLLEY, B. (1996): «Postmodernidad, ficción, virtualidad», en *Topodriilo*, 35.



## Consejos para una educación familiar en medios

**Recuerda que  
los niños  
tienden a imitar  
lo que ven,  
también  
cómo se ve  
la televisión**



(Recibido: 11-10-05 / Aceptado: 12-12-05)

- José María Perceval Verde y Santiago Tejedor  
Barcelona

Hacia una educación lúdica en la sociedad de la información

# El cuento multimedia interactivo

The interactive multimedia story

En el marco del presente artículo se reflexiona sobre las posibilidades educativas del cuento multimedia interactivo. En este sentido y tras analizar los orígenes y evolución del cuento, se estudian las novedades que la hipertextualidad, interactividad y convergencia multimedia introducen en la creación de historias ideadas con una finalidad educativa en el marco de la Sociedad de la Información. Del mismo modo, se presenta un proyecto de cuento multimedia interactivo desarrollado en el Máster de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

In this article we reflect upon the educational possibilities of interactive multimedia stories. After analysing the origins and the evolution of stories, we studied the innovations introduced by the multimedia convergence, the hypertext and interactivity in stories with educational objectives within the Information Society. We are also presenting an interactive multimedia story project developed by the Master of Communication and Education at the UAB.

#### DESCRIPTORES/KEY WORDS

Cuento, relato, narrativa multimedia, interactividad, hiperlectura, hipertextualidad. Story, tale, multimedia narrative, interactivity, hyper-reading, hypertext, oral communication.

#### 1. El cuento como instrumento para la transmisión de conocimientos

El cuento es la forma habitual en que un grupo social relata un acontecimiento. Se trata del relato corto de un hecho, con unas reglas sencillas y un ritmo fácil que permita la comprensión por un público amplio. Las civilizaciones basadas en la comunicación oral-gestual, y que nosotros conocemos como ágrafas, basaban en el cuento la transmisión de las más diversas enseñanzas y concentraban en él la memoria histórica del grupo. Los cuentistas eran bardos que acompañaban sus narraciones con expresiones, músicas, teatralizaciones, y determinadas ca-

◆ José María Perceval Verde y Santiago Tejedor Calvo son profesores del Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona (España) (santiago.tejedor@uab.es).

dencias rítmicas –por ejemplo, una rima o sonoridad determinada– a la hora de contar sus relatos. Podían ser profesionales y, en ciertos casos, cumplían funciones sacerdotales ya que podían incluso entrar en trance al contar sus historias y ser inspirados directamente por algún «espíritu» que les hacía contar los hechos de forma más inspirada.

En las sociedades que no conocían la escritura, la memoria del pasado era confiada por la comunidad a estas personas hábiles en la memorización de larguísimo relatos. Cuando estas personas llegaban a la ancianidad se convertían, a su vez, en maestros que entrenaban a discípulos particularmente dotados para conservar la memoria del grupo. No todos los hechos del pasado merecían recordarse. Se guardaban en la memoria aquellos que se consideraban fundamentales para el destino de la comunidad. Algunos de ellos pasaron a dibujarse en paredes o tallarse en piedra, formando signos abstractos para la memorización que formaban parte de complicados métodos nemotécnicos y que dieron origen a la escritura. Es el caso de los quipus incas, tejidos formados por nudos que, aún hoy, no han sido descifrados. Por su parte, los análisis realizados en «La rama dorada» por James Frazer, describen a este creador de héroes y a la construcción de este héroe mismo como parte de un cuento que el mismo cuentista termina interpretando.

Estas historias, inventadas en su momento por creadores anónimos, recreadas por generaciones y generaciones, verdaderas genealogías milenarias de cuentistas, se convierten con el paso del tiempo en «piedras preciosas» de la construcción textual: han sufrido el tallado de generaciones de creadores para ofrecerse puras y perfectas, han comprobado el éxito de su argumento durante miles de años.

## 2. De la narración oral al relato polifónico

Esta creación, coral y anónima, no obsta la creación particular de cada cuentista a la hora de interpretar de nuevo su relato, momento en que se adapta a su público, al que observa como buen psicólogo y al que dedica cada una de sus actuaciones. Cada vez que el relator de cuentos rememora una historia, como decía Roland Barthes, se trata de una creación única e irrepetible: La historia oral nunca es igual, aunque responde siempre a una tradición comprobada de milenios (como veremos posteriormente en la reflexión teórica y a través del estudio de caso planteado, el medio digital ha potenciado las posibilidades de personalizar cada cuento, especialmente gracias a la combinación de la interactividad con el multimedia). La historia grupal más famosa y que ha bebido de la tradición de un arco

de pueblos que van desde Indonesia hasta el Magreb es la famosa recopilación conocida como «Las mil y una noches», verdadera enciclopedia del relato corto y donde todos los géneros del mismo se encuentran expuestos.

En todas las civilizaciones, las historias que contaron estos relatores orales son el origen de la gran historia que contamos hoy día, del mismo modo que son el origen de todos nuestros cuentos actuales. Todos los relatos provienen de la misma fuente. En estas sociedades no había separación entre ficción y realidad, entre el mito y la historia. La frontera se alzó en la Grecia clásica cuando Clío, musa de la historia, expulsó a su hermana Melpómene, musa de la tragedia, del recinto de la racionalidad.

Los relatos siguieron y alimentaron la historia real dotándola de guiones verosímiles y seductores. Muchas de las anécdotas que se contaban de los héroes, los grandes reyes y después de los santos, estaban sacadas directamente de la tradición oral. La clasificación de Aarne-Thompson o AT (realizada por los lingüistas suecos Antti Aarne y Stith Thompson en *The Types of the Folktale*) es la sistematización más exhaustiva de todos los cuentos de la tradición occidental. Agrupados en modelos temáticos con variantes y respondiendo a una codificación estructural formal ya practicada en la escuela rusa de Vladimir Propp, han tenido continuidad en todos los análisis de las literaturas de los diferentes países europeos. En España destacan los estudios sobre el cuento folclórico de Máxime Chevalier –en el Siglo de Oro– y de Antonio Rodríguez Almodóvar para el cuento popular.

## 3. Potencial educativo, rapidez de difusión del cuento

Los cuentos abarcan todos los problemas humanos. Todo problema posible de tipo psicológico estaba tratado en las diferentes formas de las fábulas: Los cuentos eran una medicina para cualquier mal. Servían para advertir de posibles peligros y para superar el miedo a los acontecimientos futuros. El cuentista, en las veladas nocturnas, sabía lo que debía ofrecer a su público, se trataba de un alegre relato erótico o un terrible episodio de terror. «Cenicienta» y «Caperucita roja» son dos relatos emblemáticos que tienen milenios de existencia y miles de creadores los han recreado, reinventándolos, reimaginándolos, ante los públicos más diversos. Bruno Bettelheim analizó este valor curativo y paradigmático de los cuentos que supera al propio relator para convertirse en propiedad del oyente, transformándolo, transfigurándolo, convirtiéndolo en creador de su propio cuento, que interpreta y esce-

nifica convirtiendo ciertos cuentos en sus preferidos al ser las llaves secretas de sus problemas personales.

Desde antiguo, literatos y publicistas del poder, se dieron cuenta de este valor superior del cuento y lo trasladaron a los héroes que deseaban magnificar. Las historias de Hércules son una recopilación de cuentos, la divinización de Augusto como César pasa por la utilización de relatos populares. Sin embargo, los grandes especialistas en la recopilación de cuentos orales para la magnificación de la religión católica fueron los monjes de los monasterios y de las órdenes mendicantes a la hora de contarnos la historia de sus santos fundadores. Las historias de milagros se acercan poderosamente a los cuentos de objetos mágicos y las historias del «Purgatorio», tan bien descritas por el historiador Jacques Le Goff, a los mejores cuentos de terror de la historia universal. Las Hagiografías de la leyenda dorada de Jacobo de la Vorágine son, por tanto, una creación que ha bebido de la fuente eterna del relato cuentístico occidental antes de ser la base de toda la iconografía religiosa moderna y de todo el arte religioso hasta el siglo XIX.

Al final de la Edad Media, una serie de relatores se lanzaron a recopilaciones de cuentos populares con fines no religiosos, y los situaron en un escenario concreto para la diversión de un público ciudadano que aún no sabía leer pero que disfrutaba con la lectura en voz alta de los letrados. Eran cuentos de matiz erótico en su mayoría y, abandonando el carácter mágico tradicional, presentaban un nuevo héroe, el anónimo y vivaz protagonista que supera con astucia las dificultades. Los «cuentos de Canterbury» de Chaucer, y los cuentos del «Decameron» de Boccaccio forman dos recopilaciones de esta época de transición.

#### 4. Nuevos medios... ¿nuevos cuentos?

El cuento sufrió una revolución que trastornaría su larga existencia con la aparición de la imprenta: por un lado, gracias al nuevo instrumento de reproducción técnica de lo escrito podemos conocer cuentos que hubieran quedado olvidados. La demanda popular hizo que los autores buscaran en todas las fuentes, historias para un público ávido de nuevas lecturas no religiosas. Pero, por otra parte, la imprenta se convirtió en una «cárcel» del cuento que acabó con el largo vagabundear del cuento fijándolo en una estructura deter-

minada y nada maleable como era la tradición oral. La ambigua actitud del primer recopilador de cuentos, Charles Perrault, así lo muestra en sus «Cuentos de antaño», publicados en 1697.

Desde ese momento, el cuento sufrió un ataque más duro por parte de los humanistas que eliminaban el relato de la educación para sustituirlo por la exposición razonada que llevaría al pensamiento científico. El cuento fue relegado al mundo infantil y tildado de producto femenino que sólo era contado por viejas amas a niños y niñas crédulos. La imaginación y la intuición quedaron expulsadas de la academia. Sólo la fábula moralizadora— que tenía una larga tradición desde Esopo —fue permitida por los escritores ilustrados. Sólo en el siglo XIX, el cuento tuvo una revalorización como expresión del sentimiento del pueblo y del nacionalismo romántico, como es el caso de los hermanos Grimm. El cuento, acogido a su histo-

**Estas historias, inventadas en su momento por creadores anónimos, recreadas por generaciones y generaciones, verdaderas genealogías milenarias de cuentistas, se convierten con el paso del tiempo en «piedras preciosas» de la construcción textual: han sufrido el tallado de generaciones de creadores para ofrecerse puras y perfectas, han comprobado el éxito de su argumento durante miles de años.**

ria milenaria, se convertía en la fuente más preciosa del saber popular.

Luego llegó el cine y, más tarde, la televisión. Los cuentos, con la imprenta y las versiones audiovisuales edulcoradas, perdieron su originalidad y sencillez, su ironía y su movilidad. El cuento se refugió de nuevo en el relato oral siendo la base del chiste y de los relatos cómicos, mientras los viejos relatos seguían siendo la base de relatos y novelas. Lo fantástico, como dice Daniel Ferreras, impregna cualquier guión cinematográfico.

#### 5. El cuento y las nuevas tecnologías de la información

El cuento fue recuperando su valor pedagógico como una herramienta para desarrollar la imaginación del escolar. Las aportaciones de Gianni Rodari abrieron el camino de la academia a una cierta aceptación del relato libre de tipo experimental. El cuento educa-

tivo dejaba de ser una encorsetada narración moralizante para transformarse en un elemento liberador del aula.

Las nuevas tecnologías de la información han ayudado a la creación de cuentos que superan el relato escrito para transformarse en un producto audiovisual con diversas herramientas multimedia y con la posibilidad de interacción con el oyente que puede incluso alterar el relato que escucha. ¿Por qué no pasar a convertirlo en creador de nuevo?

Las posibilidades ofrecidas por Internet permiten romper la cárcel impuesta al relato oral por la imprenta y la academia, acaban con la doble reja de la esclerotización y del corsé moral impuesto. El relato polifónico vuelve a ser una posibilidad en el inmenso río de documentos que la red puede ofrecer y canalizar. Se recupera la libertad de creación y cada receptor se convierte en propietario y artesano del cuento que recibe.

El cuento multimedia interactivo recupera su identidad esencial, su base primigenia y creadora, en un lugar sin lugar –un no lugar tan mágico como su propio relato– donde se pierde el nombre del escritor concreto para recuperar el anonimato de la fantástica creación múltiple.

## 6. Narrativa multimedia

En el caso de la narrativa multimedia, al igual que en el relato audiovisual, la suma de partes constituye el «todo». Sin embargo, el producto final difiere en cada acto de lectura o visionado en la medida en que el usuario tiene la posibilidad de decidir el orden y estructuración de los diferentes bloques. Existe una multiplicidad de caminos o itinerarios a seguir en el proceso de hiperlectura que vienen condicionados por las decisiones del usuario.

La narrativa multimedia abre una etapa que podría entenderse como el resultado de un proceso acumulativo en el que convergen diferentes modalidades, esquemas organizativos, estructuras de jerarquización u ordenación de la información, y en definitiva, diferentes sistemas narrativos que, más allá de generar un proceso de hibridación en los productos informativos, deben dar paso a una convergencia mediática –o multimediática– que favorezca la eficacia en los intercambios comunicativos. En este sentido, la investigadora Nuria Vouillamoz considera que la cultura electrónica presenta modelos culturales alternativos integrados en un proceso de superposición.

«Lo que significa que el planteamiento correcto de los hechos no debe ser qué sustituye a qué, sino qué aporta el entorno digital respecto al entorno impreso,

es decir, una aproximación a su valor diferencial: qué desplazamientos suscita, qué ideas matiza o pone en crisis...<sup>1</sup>».

Xavier Berenguer hace referencia a cinco modelos válidos para la construcción de estructuras narrativas interactivas. Estos patrones, a su vez, pueden combinarse entre sí dando lugar a nuevas estructuras narrativas. La clasificación de Berenguer resulta de gran interés para el estudio de los relatos que presentan los productos multimedia, en la medida que permite discernir la línea argumental básica en torno a la cual se articula la historia. Los cinco modelos señalados por Berenguer son los siguientes:

- Descubrimiento de la historia: la historia es un enigma que se ha de ir desvelando superando diferentes obstáculos.
- Secuencias alternativas: el sistema ofrece en diferentes puntos de la trama argumentos alternativos que obligan al usuario a seleccionar uno de los itinerarios posibles.
- Representación de roles: la historia se desarrolla a partir de una serie de herramientas o cualidades que se encuentran bajo el control del espectador.
- Multiplicidad de versiones: la historia presenta diferentes puntos de vista que posibilitan la comprensión global de la misma.
- Construcción de la trama: la historia evoluciona a partir de unos determinados puntos de partida (Berenguer, 1998).

Los diferentes modelos que plantea Berenguer sobre la narrativa interactiva representan un acercamiento al amplio abanico de posibilidades de estructurar la narración que ofrecen los soportes digitales. A ello se une la amplia cantidad de información que pueden almacenar y gestionar, así como la convergencia de materiales de diferentes morfologías (imagen, texto, audio).

El multimedia interactivo presenta una serie de características que, tanto de forma separada como en conjunto, lo convierten en un instrumento con amplias posibilidades en el terreno de la creación literaria. Básicamente, se pueden señalar cuatro características esenciales de estos entornos digitales: son sucesivos, participativos, espaciales y enciclopédicos. La interactividad viene dada por las dos primeras características atribuibles a estos entornos; mientras que el carácter inmersivo, esto es, la apariencia de estos entornos como elementos «explorables» y «extensibles», viene dada por su faceta espacial y enciclopédica (Murray: 1999). El reto se reduce ahora a nuestra capacidad para crear productos que sepan explotar estas características.

## 7. Estudio de caso: «Un mundo al revés»

En el marco del Taller Multimedia del Máster Internacional de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, organizado por el Gabinete de Comunicación y Educación, se llevó a cabo el proyecto «Un mundo al revés»<sup>2</sup>. Esta iniciativa consistió en hacer frente al reto de crear un producto multimedia interactivo para niños que cumpliera tres requisitos: a) Permitir al niño (usuario) construir sus propios cuentos. b) Combatir los tópicos propios de los personajes de los cuentos. c) Explotar las posibilidades del multimedia aplicadas a la educación.

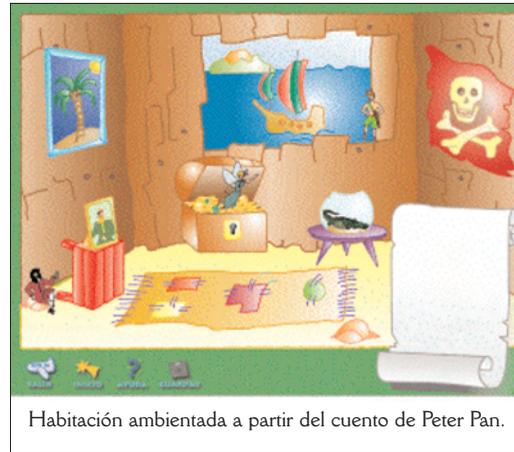
A continuación, se detallan las características de este producto multimedia interactivo, detallando sus objetivos y aplicaciones educativas, así como aspectos ligados al proceso de diseño del mismo. El producto se inicia con una introducción animada (de carácter opcional; el usuario puede saltarla e iniciar su sesión mediante el botón «Jugar» de la portada) que introduce al niño al juego. La presentación va acompañada de la canción «El mundo al revés» del cantautor español Paco Ibáñez.

El niño debe encontrar la llave de acceso al mundo de los cuentos. Para ello, se decidió dar en el proceso de concepción y diseño del producto un protagonismo destacado al aspecto exploratorio. En su búsqueda, el niño topará con objetos, animados e inanimados, que emitirán sonidos, realizarán movimientos, etc. De este modo, el usuario tiene la sensación de hallarse ante un sistema que reacciona ante sus accio-



nes. El tipo de respuesta de los objetos varía de un caso a otro. Desde el cofre, el niño accede al mundo de los cuentos. Concretamente y para esta versión cero del proyecto se ha escogido el cuento de Peter Pan. En este sentido, lo primero que se le presentará al niño es

una habitación ambientada en el mundo de la piratería. Se accede así a la segunda fase del juego.



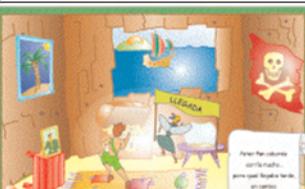
## 8. Construyendo un cuento, combatiendo tópicos

Tras acceder al mundo de Peter Pan, el usuario debe buscar en la habitación a los personajes del cuento<sup>3</sup> de Peter Pan y realizar tres combinaciones. Cada combinación implica escoger dos personajes y otorgar a cada uno de ellos una de las dos características que le presenta el sistema. De este modo, es el propio niño el que atribuye unas cualidades a los personajes y se combaten los estereotipos propios de los cuentos. Las cualidades que se presentan para cada personaje son las siguientes:

| Personaje      | Cualidad 1 | Cualidad 2  |
|----------------|------------|-------------|
| Peter Pan      | Valiente   | Cobarde     |
| Campanilla     | Patosa     | Mandona     |
| Cocodrilo      | Hambriento | Vegetariano |
| Capitán Garfío | Malvado    | Poeta       |

Cada vez que el usuario realiza una combinación (esto es, selecciona dos personajes y le atribuye a cada uno de ellos una característica), el sistema presenta un apartado del cuento que se materializa en una animación (una breve escena con imágenes en movimiento y audio) y en una estrofa de texto (que aparece en el pergamino de la parte inferior derecha). De este modo, y tras realizar tres combinaciones el niño completa su cuento, del que es autor ya que ha escogido los personajes que aparecen en él y las cualidades que éstos presentan.

En este sentido, cada partida es una experiencia diferente ya que el niño podrá realizar combinaciones diferentes a las anteriores y, por tanto, ir construyendo un nuevo cuento en cada partida. A continuación, se

| PROCESO DE CREACION DE UN CUENTO  |   |
|---|---|
|    | En primer lugar, el niño debe escoger un personaje de la habitación que esté relacionado con el cuento.   |
|    | Al escoger un personaje, en este caso Peter Pan, la figura del mismo se sitúa en un primer plano y presenta dos cualidades (Cobarde / Valiente). El niño debe atribuirle una de las cualidades que le presenta el sistema   |
|    | Tras escoger un segundo personaje y otorgarle una de las características que le presenta el sistema, el niño completa la primera parte de su cuento. Tiene que pulsar la flecha «Seguir» de la derecha. (Si deseara cambiar su elección puede volver atrás pulsando la flecha roja que indica «Cambiar»). |
|   | Tras elegir los dos personajes y atribuirles una cualidad, se le presenta una animación y una primera estrofa que aparece en el pergamino de la parte inferior derecha de la página.  |
|   | De este modo, y tras repetir este proceso (selección de dos personajes y atribución de cualidades a cada uno de ellos) dos veces más, el niño ha completado su cuento.  |
|  | El sistema le envía un mensaje de felicitación y le invita a visionarlo completo (botón de «Ver») o a guardarlo (botón de «Guardar»).   |
|  | El visionado del cuento completo combina las animaciones y las estrofas que el usuario ha ido seleccionando a lo largo de su partida.   |

presenta un ejemplo de los pasos para la creación del cuento y de las opciones que ofrece el sistema al niño.

## Notas

<sup>1</sup> VOUILLAMOZ, N. (2000): *Literatura e hipermédia. La irrup-*

*ción de la literatura interactiva: precedentes y crítica.* Barcelona, Paidós; 187.

<sup>2</sup> El equipo que participó en el desarrollo del proyecto «Un mundo al revés» fue el siguiente: José Manuel Pérez Tornero (dirección), Santiago Tejedor (subdirección), José María Perceval (asesoría), Carla Aranguren, Raquel Barroso, Elena Benito, Juan Pablo Romagnoli, Francisco Xavier Sánchez, Thais Santos y Evelyn Andrea Williamson (documentación, redacción y diseño gráfico), Sofía Cabrera y Daniela Duna (desarrollo informático).

<sup>3</sup> Inicialmente, el proyecto contemplaba la inclusión de varios cuentos a los que se accedería desde la habitación inicial a través de diferentes objetos. Sin embargo, por cuestiones de tiempo, se prefirió trabajar con un solo cuento dejando para una segunda fase del proyecto el desarrollo del resto de historias.

## Referencias

- AARNE, A. y THOMPSON, S. (1955): *The types of the Folktale.* New York.
- BARTHES, R. (1986): *Análisis estructural del relato.* México, Premia.
- BATAILLE, G. (1959): *La literatura y el mal.* Madrid, Taurus.
- BERENQUER, X. (1998). «Escritura programada interactiva», en [www.iaa.upf.es/formats/formats1/a01ct.htm](http://www.iaa.upf.es/formats/formats1/a01ct.htm).
- BETTELHEIM, B. (1995): *Psicoanálisis de los cuentos de hadas.* Madrid, Crítica.
- BRYANT, S. (2002): *El arte de contar cuentos.* S.I. Hogar del Libro.
- CHEVALIER, M. (1990): *Catálogo tipológico del cuento español.* Madrid, Gredos.
- ELIADE, M. (1959): *El chamanismo.* México, FCE.
- FERRERAS, D. (1995): *Lo fantástico en la literatura y en el cine: de Edgar Poe a Freddy Kruger.* Madrid, Volsa.
- FRAZER, J. (2005): *La rama dorada.* México, FCE.
- JACOBO DE LA VORÁGINE (2005): *La leyenda dorada.* Madrid, Alianza.
- LE GOFF, J. (1987): *La bolsa o la vida.* Barcelona, Gedisa.
- MARTÍN GAITE, C. (1983): *El cuento de nunca acabar. Apuntes sobre la narración, el amor y la mentira.* Madrid, Trieste.
- MURRAY, J.H. (1997): *Hamlet en la holocubierto. El futuro de la narrativa en el ciberespacio.* Barcelona, Paidós.
- PERCEVAL, J.M. (1997): *Charles Perrault, triunfo y fracaso de un publicista.* Barcelona, Universidad Autónoma.
- PROPP, V. (1998): *Morfología del cuento.* Madrid, Akal.
- RODARI, G. (2002): Gramática de la fantasía: introducción a l'art de contar histories, Columna.
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. (2004): *El texto infinito: ensayos sobre el cuento popular.* Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- TEJEDOR, S. (2004): «La página web que inventó Gutenberg. 'Incunables' electrónicos en el ciberespacio», en *Refefviews*, 5 ([www.refefviews.com](http://www.refefviews.com)), Universidad de Alicante.
- VOUILLAMOZ, N. (2000): *Literatura e hipermédia. La irrupción de la literatura interactiva: precedentes y crítica.* Barcelona, Paidós.

(Recibido: 01-06-05 / Aceptado: 30-12-05)

- María Elena Garassini y Julio Cabero  
Caracas (Venezuela) y Sevilla (España)

# Medios didácticos para el desarrollo del lenguaje en preescolares de Venezuela

Use of teaching resources for reading and writing in preschoolers in Venezuela

Esta investigación se planteó conocer la realidad de los centros educativos y de los docentes del nivel inicial que trabajan en el área metropolitana de Caracas en cuanto a la metodología empleada por los docentes para el desarrollo del lenguaje escrito y la incorporación de los diferentes medios didácticos. Los resultados encontrados apuntan a un cambio gradual de los docentes en la metodología empleada para el desarrollo del lenguaje escrito pasando del uso tradicional de libros de lectura seriados y ejercicios de rapidez en el uso de materiales y actividades de lectura y escritura variados y funcionales: predomina el uso de materiales impresos con algunas incursiones y apoyos en programas multimedia.

This investigation allowed us to learn about the reality of educational centers and preschool teachers who work in the metropolitan area of Caracas, specifically in reference to the methods used by the teachers to promote literacy development and the use of different teaching practices to achieve the desired objectives in this area. The results point to a gradual change on the part of teachers as to the methodology employed to promote literacy development, ranging from the traditional use of basic reading programs and reading readiness exercises to the use of varied and functional literacy materials and activities. As to the type of resources employed, the use of printed materials prevails, with some incursions into the use of multimedia programs.

## DESCRIPTORES/KEY WORDS

Medios didácticos, educación inicial, lectura y escritura, materiales, multimedia.

Teaching resources, preschool education, reading and writing, didactic, books & materials, educational software.

## 1. Marco referencial

### 1.1. Medios didácticos

Las definiciones que se han realizado sobre los medios han sido diversas, y se

han realizado desde diferentes perspectivas como ya señalamos nosotros en otros trabajos (Cabero, 2001): semiológica, técnico-instrumental, comunicativa, psicológica... y didáctico-curricular. Desde esta última se asume «que son elementos curriculares, que por sus sistemas simbólicos y estrategias de utilización propician el desarrollo de habilidades cognitivas y valores en los sujetos en un contexto determinado, facilitando y

- ❖ María Elena Garassini es profesora de la Universidad Metropolitana de Venezuela (mgarassini@unimet.edu.ve).
- ❖ Julio Cabero Almenara es catedrático de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla (España) (cabero@cica.es).

estimulando la intervención mediada sobre la realidad, la captación y comprensión de la información por el estudiante y la creación de entornos diferenciados que propicien los aprendizajes y el desarrollo de habilidades» (Cabero, 2001: 296). Y desde esta perspectiva nos encontramos con una verdadera galaxia de medios y recursos que pueden ser utilizados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que van desde los tradicionales impresos como los libros o las fotocopias, hasta los audiovisuales como el vídeo o las diapositivas, los informáticos como los multimedia, o las denominadas nuevas tecnologías como la televisión vía satélite o las redes telemáticas. Ello ha supuesto que el profesor actual cuente con una pléyade de recursos como no había ocurrido anteriormente.

Las funciones, que se han propuesto que pueden cumplir los medios, son diversas, y van desde aquellos autores que limitan su uso a un número reducido de ellas, hasta los que amplían considerablemente su campo de actuación. En el cuadro 1 presentamos una síntesis de las propuestas realizadas por diferentes autores.

A estas funciones deberíamos de incorporarles otras más propias de las denominadas nuevas tecnologías como son: favorecer la ruptura de las variables espacio-temporales en las que tiende a desenvolverse el profesor y el estudiante, establecer posibilidades de comunicación tanto sincrónica como asincrónica, y favorecer la interacción entre profesor y estudiante y estudiante-estudiante. Cabero (2001) afirma que los medios como apoyo a la enseñanza han sido percibi-

dos como elementos aislados, autosuficientes e individuales, del resto de componentes del currículo, y su introducción en la práctica de la enseñanza ha sido en función de sus características técnicas y estéticas, y no en función de sus potencialidades y práctica educativa. Plantea alternativamente que los medios de cualquier tipo, independientemente de su potencialidad tecnológica e instrumental, son simplemente instrumentos curriculares que deben de ser movilizados por el profesor cuando el alcance de los objetivos, la existencia de un problema de comunicación, o la conveniencia de crear un entorno diferenciado para el aprendizaje, lo justifique.

Partiendo de esta realidad sobre la diversidad de medios disponibles y el proceso de adaptación de éstos hacia un uso integrado dentro del currículo, nos planteamos revisar el uso de los mismos por parte de los docentes del nivel inicial de enseñanza en un área específica como es la lectura y la escritura. El siguiente apartado nos presenta información relevante sobre el proceso de conceptualización y de enseñanza-aprendizaje de esta área.

## 2. Enseñanza de la lectura y escritura o desarrollo del lenguaje escrito

La lectura y la escritura pueden considerarse como instrumentos privilegiados que dan acceso a la información y al conocimiento. Por su importancia, son objeto de atención permanente en contextos que desbordan con amplitud el marco escolar. El aprendizaje de la lectura y escritura es crítico para el éxito de

|  | Bullande<br>(1969) | Nerici<br>(1973) | Zabalza<br>(1987) | Rowntree<br>(1991) | Cebrián<br>(1992) | Parcensa<br>(1996) |
|--|--------------------|------------------|-------------------|--------------------|-------------------|--------------------|
| Facilitadores de desarrollo profesional                                    |                    |                  |                   |                    | *                 |                    |
| Motivar/atraer la atención   | *                  | *                | *                 | *                  |                   | *                  |
| Portadores de contenidos   | *                  | *                |                   |                    | *                 | *                  |
| Estructuradores de la realidad/contenido                                   |                    | *                | *                 |                    | *                 | *                  |
| Facilita el recuerdo de la información                                     |                    | *                |                   | *                  |                   | *                  |
| Estimular nuevos aprendizajes  |                    |                  |                   | *                  |                   |                    |
| Facilitar respuestas activas por parte del estudiante                      |                    | *                |                   | *                  |                   |                    |
| Ofrecer feedback   |                    |                  |                   | *                  |                   |                    |
| Innovadora   |                    |                  | *                 |                    | *                 | *                  |
| Nuevas relaciones profesores-alumnos                                       |                    |                  | *                 |                    |                   |                    |
| Formativa global   |                    |                  | *                 |                    |                   |                    |
| Sustitutos de la realidad  | *                  |                  |                   |                    |                   |                    |
| Sustitución del profesor   | *                  |                  |                   |                    |                   | *                  |
| Interpretadores y significadores del curriculum                            |                    |                  |                   |                    | *                 |                    |
| Controladores del currículum establecido                                   |                    |                  |                   |                    | *                 | *                  |
| Ejemplificadores de modelos de enseñanza-aprendizaje                       |                    |                  |                   |                    | *                 |                    |
| Facilitan un mejor análisis y una correcta interpretación del tema tratado |                    | *                |                   |                    |                   |                    |

Cuadro 1. Funciones asignadas a los medios según diferentes autores.

los niños en la escuela y más adelante en sus vidas. «Aunque uno sigue desarrollando la habilidad de leer y de escribir a lo largo de toda la vida, los primeros años de la infancia –de cero a ocho años– representan el período más importante en el desarrollo de la alfabetización» (Neuman, Copple y Bredekamp, 2000: 10).

La comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, y su práctica, se han visto beneficiadas por las investigaciones que en las últimas décadas han tenido lugar en distintas disciplinas. Los estudios sobre el desarrollo intelectual en psicología evolutiva (enfoque cognitivo del procesamiento de la información) y acerca del uso del lenguaje en distintas situaciones comunicativas, por ejemplo, en lingüística, junto a otros temas y ámbitos disciplinarios, han coincidido y se han interrelacionado para ofrecer una descripción mucho más completa de lo que significa leer un texto. Sobre estas bases, la reflexión pedagógica ha aportado propuestas útiles para la práctica escolar (Colomer, 1999).

Las interpretaciones del proceso de aprendizaje lecto-escritor se aglutinan en torno a dos paradigmas que las organizan: el procesamiento de la información como proceso ascendente y como proceso descendente (Molina, 1991), y un tercero que sintetiza ambos. El modelo de aprendizaje como procesamiento ascendente interpreta que el sujeto aprende las unidades básicas y elementales del sistema que se le van proponiendo según secuencias determinadas por la lógica del experto. Estas secuencias implican niveles que se superan de forma aditiva hasta que se alcanza la comprensión de los textos o su elaboración. Hay que distinguir la identificación de las grafías y fonemas correspondientes en la lectura, y la escritura de dichas grafías.

El modelo de aprendizaje como procesamiento descendente interpreta que el sujeto está dotado de unas capacidades para el lenguaje escrito, como sucede en el lenguaje oral. Estas capacidades se desarrollan a partir de estructuras que el sujeto construye en interacción con el medio social alfabetizado y desde el principio, aunque desconozca los aspectos notacionales del texto escrito, es capaz de otorgarle un significado completo y, aunque no sea capaz de controlar los trazos cursivos, puede escribir textos con signos cuya grafía simplifica (Goodman, 1992). Desde este presupuesto, el sujeto aprende al reestructurar sus hipótesis iniciales a través de las experiencias que le aportan los datos necesarios para ajustarlas a las características del lenguaje escrito, y las secuencias del proceso están determinadas por el desarrollo de las capacidades re-

feridas a dicho sistema de comunicación humana (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Se adoptan diferentes procedimientos metodológicos como consecuencia de las conceptualizaciones sobre el objeto y los procesos de aprendizaje (procesamiento ascendente y procesamiento descendente). En unos casos se considera que los sujetos no saben lo que no se les enseña en la escuela, por lo tanto se parte de cero. En otros casos, en cambio, se tiene en cuenta que antes de la escolaridad, los niños han estado inmersos en contextos alfabetizados donde han entrado en contacto significativo con diferentes tipos de escritos, han elaborado hipótesis sobre ellos y adquirido conocimientos sobre el lenguaje escrito. Según la concepción del proceso de aprendizaje y la orientación que guía la intervención pueden distinguirse:

- Los métodos centrados en la enseñanza-aprendizaje, de proceso ascendente: métodos analíticos.
- Los métodos centrados en el aprendizaje-enseñanza, que se orientan desde la significación del proceso descendente: métodos sintéticos o globales.
- Los métodos de proceso mixto: combinan las propuestas de los métodos analíticos y sintéticos, con todas las variantes posibles. Surgen para establecer un puente entre las interpretaciones de los dos modelos de los dos presupuestos: ascendente y descendente.
- La orientación constructivista, basada en la intervención sistematizada sobre el proceso de aprendizaje de los sujetos respecto al lenguaje escrito.

Este marco de referencia de la enseñanza del lenguaje escrito conforma uno de los elementos fundamentales de la investigación puesto que los docentes abordarán la enseñanza de la lectura y la escritura desde alguna de las perspectivas propuestas e incorporarán los medios didácticos pertinentes a la misma.

## 2. Planteamiento de la investigación

Esta investigación pretende dar a conocer la realidad de los centros educativos y los docentes del nivel preescolar que trabajan en el área metropolitana de Caracas en referencia a la incorporación de medios (impresos, audiovisuales, tecnológicos) para el logro de los objetivos que se pretenden en el nivel preescolar con relación al desarrollo del lenguaje escrito.

## 3. Objetivos de la investigación

La presente investigación, partiendo de las propuestas oficiales del Ministerio de Educación en la guía práctica para niños preescolares (1984) en la cual se plantea el uso de diversos recursos para facilitar las experiencias para el desarrollo del lenguaje escrito, se plantea el siguiente objetivo general: Conocer los me-

dios que utilizan los docentes venezolanos que laboran en el nivel preescolar para la realización de las actividades para facilitar el desarrollo del lenguaje escrito. Y como objetivos específicos nos proponemos los siguientes:

a) Conocer la metodología o método empleado por los docentes en los centros preescolares para el desarrollo del lenguaje escrito de los niños.

b) Recoger información con relación a los medios utilizados para la facilitación de actividades para el desarrollo del lenguaje escrito.

c) Conocer cómo se organizan los medios en el centro educativo.

d) Conocer la formación que tienen los docentes en la incorporación de los diferentes medios para el desarrollo del lenguaje escrito.

#### 4. Marco metodológico

##### 4.1. Diseño de la investigación

El estudio pretende conocer la realidad de la incorporación de los medios en el nivel preescolar para el logro de objetivos planteados por el currículum y en especial el desarrollo del lenguaje escrito. Para ello se plantea una investigación de tipo descriptivo y *ex-post-facto* (Bisquerra, 1989) cuyo principal objetivo es conocer y describir entidades validando hipótesis cuando el fenómeno ya ha sucedido; en consecuencia, no se persigue su transformación o modificación.

##### 4.2. Población y muestra

La población estuvo constituida por todos los docentes que laboran en los centros preescolares del área metropolitana de Caracas. La muestra seleccionada en forma intencional estuvo constituida por los docentes de siete centros preescolares (2 públicos, 3 privados y 2 privados subsidiados) que contasen con la presencia de todos los medios en su institución (impresos, audiovisuales e informáticos). Los sujetos seleccionados de cada centro educativo para brindar información fueron tomados intencionalmente dado que el cargo ocupado en el centro preescolar permitía obtener información importante en referencia a los objetivos de la investigación: los docentes de aula, los directivos, los docentes de informática. La muestra quedó conformada por 44 profesionales (7 directivos, 32 docentes de aula y 5 docentes de computación) que trabajan en siete centros preescolares de titularidad privada (3), oficial (2) y subsidiada (2).

##### 4.3. Instrumentos de recogida de información:

El instrumento de recogida de información fue la entrevista. Se partió de la revisión y adaptación de la

entrevista creada por Cabero (2000) para la investigación titulada «Los usos de los medios audiovisuales, informáticos y las nuevas tecnologías en los centros andaluces». El instrumento pretendía recoger información en 6 dimensiones: 1) Aspectos generales y personales del docente; 2) Metodología o método utilizado para el desarrollo del lenguaje escrito; 3) Presencia de medios: impresos, audiovisuales y tecnológicos en el centro; 4) Formación del profesorado en métodos para el desarrollo del lenguaje escrito y uso de medios; 5) Estrategias concretas de uso de los medios existentes y su inserción dentro del currículum de preescolar con relación al desarrollo del lenguaje escrito; y 6) Aspectos organizativos que facilitan o dificultan la incorporación de los medios en los centros.

Por ser una investigación cualitativa se necesitó elaborar un sistema de categorías capaz de reducir la información obtenida en cada una de las preguntas de la entrevista y determinar unidades de significado.

#### 5. Resultados

En síntesis los resultados obtenidos confirman lo señalado por Braman (1994, en Prendes y Solano, 2003) quien señala que la llegada de los nuevos medios no significa ni nunca significó que los antiguos desaparezcan. De esta forma los materiales impresos continúan como medio, aunque su forma y sus funciones claramente han ido cambiando y continuarán cambiando. Por otra parte los resultados encontrados apuntan a un cambio gradual de los docentes en la metodología empleada para el desarrollo del lenguaje escrito pasando del uso tradicional de libros de lectura seriados y ejercicios de rapidez en el uso de materiales y actividades de lectura y escritura variados y funcionales. La incorporación de diferentes medios parece no responder a la metodología empleada sino a la accesibilidad y formación en el uso de los mismos.

En referencia a las estrategias concretas de uso de los medios existentes y su inserción dentro del currículum de preescolar, con relación al lenguaje escrito, los resultados obtenidos evidencian la predominancia e importancia de los medios impresos para el desarrollo de las actividades en los centros educativos preescolares de la muestra y específicamente para las actividades referidas al lenguaje escrito en este nivel. Los docentes reportan un uso diario y cotidiano de los medios impresos para desarrollar actividades para el desarrollo del lenguaje escrito: lectura de cuentos y otros materiales impresos, juegos con bancos de letras, palabras, escritura de tarjetas, recetas, recuentos de actividades, etc. Las respuestas obtenidas también permitieron notar el uso sistemático de los medios informáticos

para el desarrollo del lenguaje escrito. A diferencia de los medios impresos, los medios informáticos son utilizados sólo una vez a la semana en el laboratorio de computación, a excepción de dos docentes que tienen las computadoras para uso de los niños en el aula, que reportaron un uso diario de los mismos como un área de trabajo. En todos los centros educativos reportaron la presencia de software educativo o programas que permiten a los niños la realización de actividades para el desarrollo del lenguaje escrito tales como lectura de cuentos digitales, actividades con letras y palabras, la escritura del nombre para poder ingresar en el software, entre otras.

Los resultados también evidenciaron un uso menos sistemático y estructurado de los medios audiovisuales representados por cintas o discos de música y videos. Estos son reportados por algunos docentes señalando un uso eventual de los mismos y en algunas oportunidades para completar las temáticas desarrolladas en los PPA (proyectos pedagógicos de aula).

Las respuestas señaladas por los docentes en referencia a qué motivos los llevan a utilizar cada tipo de medio (facilidades y dificultades) hacen referencia a la preferencia de los medios impresos corroborándose los criterios señalados por Burato y otros (2004) referidos a la pertinencia, disponibilidad y adecuación a los usuarios del medio seleccionado. En este sentido todos los docentes de la muestra señalaron que poseen variedad de materiales impresos en sus aulas, ya sean de la institución o propios, comerciales o elaborados por ellas mismas. Las docentes también argumentan otras razones para preferir los medios impresos, además del fácil acceso, tales como: están más adaptados a las edades de los niños preescolares, responden a los intereses y necesidades de los niños, permiten un mejor control de la interacción niño-maestro y las docentes sienten mayor seguridad con los medios impresos porque los conocen y los manipulan con mayor facilidad por su familiaridad. A diferencia, no todos poseen medios audiovisuales o informáticos dentro de sus aulas disponibles para su uso en cualquier momento de la jornada escolar. Un pequeño grupo de la muestra, representado principalmente por los docentes de computación, señalan el uso predominante de los medios informáticos por una presencia variada de software en la institución, mientras que otros docentes de otras ins-

tituciones señalan poco uso de los medios informáticos por las limitaciones de acceso: presencia de máquinas y software sólo en el laboratorio. En relación a la organización de los medios en el centro educativo, los resultados obtenidos en esta pregunta referida a la ubicación de los recursos y la presencia de encargados de los mismos, nos hace notar cómo en los centros que conforman la muestra, existe en su mayoría un lugar centralizado o «Centro de Recursos», con un encargado donde se ubican algunos de los recursos existentes en la institución. De igual manera, existe un laboratorio de computación, con un encargado, donde están centralizados los recursos informáticos. Los medios impresos se encuentran ubicados dentro de las aulas confirmando el carácter de accesibilidad señalado por las docentes en respuestas anteriores.

En referencia al objetivo centrado en indagar sobre la formación de los docentes en la incorporación de los diferentes medios en la enseñanza, los resultados obtenidos nos presentan que la mayoría de los docentes reportan que su formación en el uso de medios como apoyo a la enseñanza ha sido obtenida

**No debemos olvidar que uno de los mayores problemas que afecta la formación de los docentes en el uso de medios es el aspecto organizativo referido al acceso de los docentes a los mismos, aspecto que debería ser contemplado desde la organización de cada uno de los centros.**

principalmente mediante cursos de actualización que han sido dictados en los centros educativos donde laboran o tomados por las docentes en forma personal. Los estudios universitarios son reportados por algunos docentes como una de las fuentes para su formación. Es importante destacar que las docentes que reportan este aspecto y particularmente haciendo referencia a la formación en uso de medios tecnológicos fueron las docentes más jóvenes de la muestra. Esto nos indica que el uso de medios tecnológicos se está empezando a incluir en el «pensum» universitario de formación de docentes.

En menor frecuencia encontramos que los docentes reportan que su formación en el uso de medios ha sido en forma autodidacta, con apoyo de un familiar, en círculos de estudio e incluso dos docentes de computación reportan que su formación ha sido en expe-

riencias laborales donde han sido asistentes de computación o afines.

## 6. Conclusiones

De nuestro trabajo se desprenden una serie de conclusiones. En primer lugar, sería conveniente seguir trabajando en la línea de investigación referida al estudio de la incorporación de los diferentes medios para el desarrollo de las diferentes áreas en el ámbito educativo y en especial en la escuela. Entre los aspectos estudiados se podría contemplar la presencia y accesibilidad de los diferentes medios, la forma en que los docentes toman las decisiones sobre la incorporación de los diferentes medios y la calidad de los diferentes medios para su uso pedagógico en las diferentes áreas. Por otro lado, sería conveniente desarrollar una propuesta de plan de formación de docentes para el uso didáctico de éstos. Este plan debe tener una visión integral y debe contemplar el desarrollo de competencias en los docentes que les permitan por un lado la familiarización, evaluación y uso didáctico de los diferentes medios; por otra parte, el manejo de la multiculturalidad y la diversidad y finalmente el apoyo que pueden brindar los diferentes medios para el trabajo en grupos y la resolución de conflictos.

No debemos olvidar que uno de los mayores problemas que afecta la formación de los docentes en el uso de medios es el aspecto organizativo referido al acceso de los docentes a los mismos, aspecto que debería ser contemplado desde la organización de cada uno de los centros. Esta última idea resulta importante si consideramos que en el campo educativo, el acceso y la formación de los docentes en medios didácticos,

principalmente los medios informáticos y las nuevas tecnologías, han tenido un crecimiento explosivo en los últimos años, siendo precisamente, el que tiene que ver con la capacitación en el empleo y la formación continua, el que retomará cada día mayor fuerza.

## Referencias

- BURATO, C.; CANAPARO, A.; LABORDE, A. y MINELLI, A. (2004): *La informática como recurso pedagógico-didáctico en la educación* ([www.didacticahistoria.com/didacticos/did07.htm](http://www.didacticahistoria.com/didacticos/did07.htm)).
- CABERO, J. (2000) (Dir.): *Uso de los medios audiovisuales, informáticos y las NNNT en los centros andaluces*. Universidad de Sevilla (<http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/libro.htm>).
- CABERO, J. (2001): *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona, Paidós.
- COLOMER, T. (1999): «La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora», en CARVAJAL, F. y RAMOS, J. (Coords.): *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito*. Sevilla, Morón de la Frontera; 129-143.
- DIRECCIÓN DE EDUCACION PREESCOLAR (1984): *Guía práctica de actividades para niños preescolares*. Caracas, Ministerio de Educación.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI.
- GOODMAN, Y. (1992): «Las raíces de la alfabetización», en *Infancia y aprendizaje*, 58; 29-42.
- MOLINA GARCÍA, S. (1991): *Psico-pedagogía de la lectura*. Madrid, CEPE.
- NEUMAN, S.; COPPLE C. y BREDEKAMP S. (2001): *El aprendizaje de la lectura y la escritura. Prácticas apropiadas para el desarrollo infantil*. USA, National Association for the Education of Young Children
- PRENDES, M. y SOLANO F. (2003): *Herramientas de evaluación de material didáctico impreso*. Murcia, Grupo de Investigación de Tecnología Educativa, Universidad de Murcia.
- ROMERO, R. y OTROS (2000): «Posibilidades y limitaciones de la integración de los medios a la enseñanza», en *Píxel-Bit*, 14.

(Recibido: 10-12-05 / Aceptado: 12-12-05)

- Francisco Sacristán Romero  
Madrid

# La participación española en proyectos de comunicación internacionales

The spanish participation in international projects of communication

La contribución de los adelantos técnicos al bienestar de los ciudadanos ha sido tan fulgurante que se ha convertido en una puerta abierta a las crecientes necesidades de comunicación, artificiales en algunas ocasiones, reales en otras, como lo demuestra la numerosa oferta de canales de televisión que se pueden captar con una antena parabólica de tamaño medio-pequeño. A un país como España, que en los años ochenta empezaba sus primeros pasos para introducirse en el club de países con satélites de comunicaciones, los costos económicos y la enorme complejidad tecnológica de la puesta en órbita de un sistema de satélites propio le iba a suponer mucho más tiempo y esfuerzo que a otros países con experiencia en el espacio.

The contribution of the technical advances to citizens' welfare has been so flashing that it has become a door opened to the increasing artificial necessities of communication in some occasions, real in others, as it demonstrates the numerous supply of television channels that can be turned on with satellite dish of standard-small size.

#### DESCRIPTORES/KEY WORDS

Satélites de comunicación, comunicación, proyectos espaciales.  
Communications satellites, communication, space projects.

Antes del lanzamiento de los dos satélites Hispasat, España participó con verdadero entusiasmo en algunos proyectos espaciales de las organizaciones internacionales Intelsat, Inmarsat y Eutelsat.

Indudablemente los servicios y aplicaciones de los satélites de comunicación han subido notablemente su aceptación en los últimos años entre los ciudadanos.

Una de las pruebas más evidentes que se pueden constatar cotidianamente en la primera mitad del decenio de los noventa es el alto número de españoles que pueden acceder al aprovechamiento de la tecnología facilitada por los satélites de comunicaciones.

La contribución de los adelantos técnicos al bienestar de los ciudadanos ha sido tan fulgurante que se ha convertido en una puerta abierta a las crecientes

◆ Francisco Sacristán Romero es profesor del Departamento de Historia de la Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid (franciscosacristan@ozu.es).

necesidades de comunicación, artificiales en algunas ocasiones, reales en otras, como lo demuestra la numerosa oferta de canales de televisión que se pueden captar con una antena parabólica de tamaño medio-pequeño. A un país como España, que en los años ochenta empezaba sus primeros pasos para introducirse en el club de países con satélites de comunicaciones, los costos económicos y la enorme complejidad tecnológica de la puesta en órbita de un sistema de satélites propio le iba a suponer mucho más tiempo y esfuerzo que a otros países con experiencia en el espacio como Estados Unidos, la ex-Unión Soviética, Japón, Francia, etc.<sup>1</sup>.

Todos los anteriores países y otros pocos más tenían la posibilidad económica, organizativa y tecnológica para la puesta en marcha de ambiciosos proyectos con una gran inversión en recursos humanos y materiales. La mayor parte de esos programas eran factibles por las dotaciones económicas en la investigación o inversión militar. Un ejemplo bien evidente es el caso del proyecto «Discovery» que pusieron en marcha los Estados Unidos<sup>2</sup>. El paso del tiempo ha permitido a muchas naciones un importante avance en el diseño y operatividad de uno de los elementos clave en la tecnología satelital: los sistemas de lanzamiento. La inversión para la producción de lanzadores más potentes ha hecho que progresivamente se puedan lanzar al espacio mayores masas<sup>3</sup>.

España puso especial empeño en el aprendizaje de las enseñanzas de muchas empresas y países con tradición histórica en los satélites de comunicaciones.

Uno de los campos donde siempre se pensó que Hispasat podía contribuir a dar un buen servicio era en el de la distribución directa de señales de radio y televisión, sobre todo la última.

En el primer lustro de los años noventa, olvidándonos de la incidencia de los satélites de radiodifusión directa, diseñados casi exclusivamente para servicios de televisión, y de los que no estaba operativo en la mitad de la década de los ochenta ninguno excepto el BS-2 producido por Japón y en período de pruebas, se vivía una época, primero en los Estados Unidos, de dedicación masiva de los satélites regionales o nacionales de comunicaciones a la distribución de televisión, que no era en sus inicios el único servicio que se preveía. Aunque luego la realidad ha evidenciado que la televisión es uno de los más esenciales filones de los satélites de comunicación.

### 1. España en los consorcios internacionales

Como ya se dijo en líneas anteriores el Gobierno español dispuso la participación de nuestro país como

miembro activo en tres importantes organismos satelitales en el ámbito internacional: Intelsat, Inmarsat y Eutelsat.

Una de las actividades en las que trabajaba España en el seno de las anteriores sociedades era precisamente el estudio y diseño de un sistema propio de satélites de comunicaciones que pudiera disponerse en un futuro próximo. El resultado no fue otro que contar con Hispasat, una tecnología que sitúa a España en un grupo elitista de los países avanzados en servicios de telecomunicaciones.

La empresa encargada por el gobierno socialista de aquella época para participar en los tres organismos fue Telefónica que era la que tenía capacidad organizativa, técnica y comercial de explotación de estos servicios especiales.

Los sistemas más interesantes que afectaban a la radiodifusión española eran el Intelsat y el satélite europeo de comunicaciones ECS de la sociedad Eutelsat, cuyos modelos de vuelo se llaman Eutelsat I (F-I, F-II, F-III, según el momento del lanzamiento). De todas las formas, en la década de los noventa está creciendo con mucha fuerza la implantación de los sistemas de fibra óptica en la transmisión por cable. Como ejemplo de esto último, se puede decir que una sola fibra óptica es capaz de ofrecer un flujo cercano a los 400.000.000 bits por segundo<sup>4</sup>.

España, a mediados de los ochenta, también participó en otros trabajos como el denominado Prosat, que tenía una indiscutible preponderancia para los proyectos futuros hispanos de puesta en órbita de satélites propios de comunicaciones. En aquellos tiempos no se preveía ni por asomo la acogida tan buena que iban a tener los servicios del proyecto Hispasat<sup>5</sup> en el futuro más inmediato.

### 2.1. Telefónica en Intelsat

La compañía Telefónica española posee dos instalaciones en la península ibérica para aprovechar los servicios proporcionados por el sistema Intelsat: son las estaciones terrestres de Buitrago de Lozoya en Madrid y la de Agüimes en la isla de Gran Canaria. La sede madrileña fue inaugurada en el año 1968 para dar servicios en la zona del Océano Atlántico, que luego fue expandida con una nueva antena al Océano Índico. Buitrago, debido a las ampliaciones y perfeccionamientos progresivos, sobre todo por la celebración de eventos como los Mundiales de fútbol de 1982, los Juegos Olímpicos y la Exposición Universal de 1992, se ha convertido en una encrucijada importante en el tráfico de señales provenientes de tres satélites del Atlántico y uno del Índico.

La estación canaria de Agüimes fue inaugurada, como tipo A, en 1971 para sustituir a la de tipo C de Maspalomas, que tenía dos antenas de 13 metros instaladas en 1967 para servicios de la NASA.

El sistema Intelsat fue decisivo para la calidad en las transmisiones que hizo España al mundo entero de sus eventos internacionales más importantes que tuvieron como escenario nuestro país. Las emisiones en directo desde y hacia América no hubieran sido posibles sin la operatividad de Intelsat. Posibilitó la transmisión en vivo de la programación de TVE a las Islas Canarias, convirtiéndose en punto de referencia casi exclusivo en el tráfico de señales de televisión que pasaban por la estación terrestre de Agüimes.

La experiencia de Intelsat era vital para un país como España con un retraso tecnológico importante respecto al grupo de países potentes en sistemas de comunicaciones por satélite.

El proyecto Intelsat constituía para España un avance indiscutible para su incrustación en una auténtica red global de comunicaciones, en el seno del servicio fijo de telecomunicaciones, que estaba destinado a ser un instrumento realmente barato y eficaz para la transmisión de señales de televisión y telefonía entre poblaciones muy dispersas desde el punto de vista geográfico y cultural<sup>6</sup>.

## 2.2. La penetración de Eutelsat

Nuevamente la compañía Telefónica era la firmante de los acuerdos con la sociedad Eutelsat. Para el flujo de señales provenientes de los transpondedores de Eutelsat-I, Telefónica tiene una estación terrestre en el núcleo rural de Armuña de Tajuña (Guadalajara), cuya entrada en servicio se produjo en el año 1985 y que cumple misiones de control, además de la coordinación y organización del tráfico proveniente del Eutelsat-I FII. Una de sus experiencias más útiles ha sido la de servir de puente para las señales de televisión que fluyan por la red de Eurovisión a través de los dos transpondedores arrendados por la UER (Unión Europea de Radiodifusión).

Telefónica, temporalmente y con motivo de eventos con gran proyección social, da servicio a corporaciones de televisión como la autonómica catalana TV3 mediante estaciones receptoras de programas y noticieros desde Francia, debido a la prohibición que tie-

nen organismos públicos autonómicos de televisión para usar las redes terrestres de la UER y Retevisión, antigua red del ente público RTVE.

En 1985, mientras la compañía Telefónica española reservó a Eutelsat un transpondedor de su tercer satélite, un buen número de países europeos tenían uno o más canales en los satélites de forma ya operativa.

Era muy importante para que España no se viese abocada a un retraso importante en el sector de los satélites de comunicaciones, integrarse en una sociedad como Eutelsat que a mediados de los años 80 contaba con diez canales de distribución de señales de televisión, con cobertura nacional o internacional, que podían ser captados en casi todo el continente europeo próspero, la Europa Occidental, con la ubicación de estaciones terrestres dotadas de antenas parabólicas de unos tres metros de diámetro y unos asequibles y fáciles de manejar equipos electrónicos que, al no

**La contribución de los adelantos técnicos al bienestar de los ciudadanos ha sido tan fulgurante que se ha convertido en una puerta abierta a las crecientes necesidades de comunicación, artificial es en algunas ocasiones, real es en otras, como lo demuestra la numerosa oferta de canales de televisión que se pueden captar con una antena parabólica de tamaño medio-pequeño.**

tener capacidad de emisión, son de fácil operación y con un coste alrededor de los dos millones de pesetas. Estos canales tenían como objetivo acrecentar la oferta de televisión en Europa y, ofrecer servicios a sectores como los operadores de televisión por cable, establecimientos hoteleros y hosteleros, discotecas y particulares con una programación muy variada.

## 2.3. Colaboración INTA-RTVE-Telefónica

El Instituto Nacional de Técnicas Aeronáuticas (INTA) ha desempeñado una tarea básica para conseguir que España cuente en los años 90 con su primer sistema de satélites de comunicaciones. Los investigadores y expertos del INTA vienen trabajando desde hace mucho tiempo, junto a otras instituciones y personas, para lograr que nuestro país se pudiese equiparar, tanto en recursos humanos como técnicos, a aquellos países con una tradición consolidada en el ámbito

de las nuevas tecnologías como los satélites. Dando un salto en el tiempo, constatamos que uno de los puntos de inflexión decisivos para el fomento del servicio de radiodifusión directa por satélite se produjo con la creación de un equipo de trabajo fundado por el INTA con la colaboración del ente público RTVE y la compañía Telefónica. Estas conversaciones dieron como fruto un meritorio trabajo titulado: «Informe previo sobre el sistema español de radiodifusión directa por satélite para televisión».

En 1980 y 1981, el ente RTVE tuvo importantes encuentros con todas las instituciones y organismos públicos y privados de Europa que desarrollan programas de radiodifusión vía satélite. Se llegó a la homogeneización de un bloque mixto de españoles y franceses con expertos del INTA y de RTVE, con el objetivo de estudiar la posible aplicación al futuro satélite español de las tecnologías desarrolladas por países como Francia y Alemania.

Debido al espíritu del Informe Previo se pudo firmar en Diciembre de 1982 un convenio de colaboración entre el INTA y RTVE para efectuar una memoria sobre el sistema español de radiodifusión directa por satélite para televisión, o sea, un estudio previo para acotar el sistema que había sido recomendado por organismos internacionales.

En la primavera de 1983 el ente RTVE convino con el INTA una serie de requisitos de tipo técnico-operativos, que se debían apoyar en tres puntos básicos:

1) La disposición de dos canales para la cobertura de España mediante dos haces (para la Península Ibérica y las Islas Baleares y Canarias, respectivamente).

2) Creación de un canal adicional a los anteriores para los posibles usos de otras organizaciones de radiodifusión europea (Irlanda o Portugal).

3) Suma de una carga de telecomunicación para la prestación del llamado «servicio fijo».

Todos estos esquemas se situaban bajo el paraguas de las recomendaciones y conclusiones de la Conferencia Mundial de Ginebra de 1977<sup>7</sup>, vital para conocer muchas de las situaciones conflictivas que se producen en el universo actual de las telecomunicaciones.

Las sesiones entre las dos empresas españolas, INTA y RTVE, dio lugar a la consideración de guiarse por una opción básica que era un sistema de dos canales, que pasaba en aquellos momentos por ser la más viable para el lanzamiento de un nuevo servicio,

para que los costes del sistema, incluidos los de programas, no fuesen muy onerosos en un servicio con déficit esperado en las primeras etapas. Se quiso que uno de los canales tuviera acceso libre a todos los usuarios que desearan entrar en contacto con sus servicios.

El estudio se orientó a dar un marco de referencia sobre la explotación de las cualidades propias del proyecto español, dando especial énfasis a la necesidad de establecer la operatividad de dos haces distintos (uno para el territorio continental español junto a las Islas Baleares y un segundo exclusivo para las Islas Canarias).

El informe, que tenía como período de trabajos un año, tuvo apoyos importantes en las colaboraciones prestadas para cuestiones muy específicas por la Escuela Superior de Ingenieros de Telecomunicación de la Universidad Politécnica de Madrid y por la Agencia Espacial Europea (ESA). Fue entregado por el INTA a RTVE en el verano de 1984, aunque sus conclusiones y deliberaciones no llegaron a hacerse públicas. Los expertos y responsables del INTA formalizaron un dinámico flujo bidireccional de información, comentarios y perspectivas con la Comisión creada al efecto por RTVE.

## Notas

<sup>1</sup> DE MORGAGAS, M. (1995): «Satélites en la comunicación social», en *Telos*, Cuaderno Central, FUNDESCO, Madrid; 115.

<sup>2</sup> El 24 de enero de 1985, el Discovery empieza la misión llamada «51-c» que tenía como función la instalación de un satélite espía militar de Estados Unidos en el espacio.

<sup>3</sup> BARRASA, G. y LÓPEZ, A. (1995): «España: esfuerzos insuficientes e inconexos», en *Telos*, Cuaderno Central, FUNDESCO, Madrid; 81.

<sup>4</sup> El servicio que requiere mayor número de bits/segundo es el de la emisión de televisión en color, que llega hasta los 92.000.000, mientras que la transmisión de una comunicación telefónica implica sólo unos 64.000 bits/segundo.

<sup>5</sup> Así me lo expresó José Díaz Argüelles, director de Relaciones Externas de Hispasat, en una entrevista que tuvimos en febrero de 1996 en las oficinas de la compañía en el Noroeste de Madrid.

<sup>6</sup> BARRASA, G. y LÓPEZ, A.: op. cit.; 80.

<sup>7</sup> La Conferencia Administrativa Mundial de Radiodifusión, organizada por la Unión Internacional de Telecomunicaciones, UIT, celebrada en Ginebra en 1977, fijó normativas básicas en el campo de los satélites de telecomunicación como el procedimiento para las concesiones de las posiciones orbitales, licencias de cinco canales a la mayoría de las naciones (excepto el Vaticano y los países nórdicos), reglamentación de las antenas receptoras, establecimiento de una frecuencia general.

- Verónica Marín Díaz  
Córdoba

# Medios de comunicación, educación y realidad

Media, education and reality

La realidad de hoy presenta una imagen en la que los medios de información y comunicación dominan nuestras vidas. Este avance permite desarrollar nuevas formas de transmitir nuestros pensamientos e ideas. Sin embargo, en edades tempranas se considera necesaria la intervención de un guía que ayude a discriminar la información. En consecuencia, se debe reflexionar sobre esta necesidad de potenciar una formación específica en medios de comunicación desde la más tierna infancia.

Nowadays media images rule our lives. However, in early ages it is considered necessary the help of a guide to discriminate information. We want to make people reflect about the need to promote specific training on the media since childhood.

#### DESCRIPTORES/KEY WORDS

Educación en medios, realidad, medios de comunicación.  
Media education, reality, media.

La información ha sido, es y será una de las mayores herramientas del mundo de la comunicación. La razón de esta realidad es bien simple y sencilla, nos ayuda a cambiar y/o mejorar nuestro conocimiento del entorno, además de la ubicación y concepción del mundo de las comunicaciones.

A medida que el siglo XXI avanza la presencia de los medios de comunicación es más latente pues «una de las señas de identidad más significativa de la sociedad moderna es la comunicación de masas» (Prado, 2001: 161). Esta presencia se encuentra de forma latente en los grandes cambios que en los sectores educativos, laboral y familiar se han producido.

Los medios de comunicación tradicionales, lejos de desaparecer por el desarrollo tecnológico han ido

❖ Verónica Marín Díaz es profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba (ed1madiv@uco.es).

avanzando y actualizándose. En estos momentos, y como afirma Morduchowicz (2003), nuestro conocimiento se encuentra mediatizado, principalmente, por las imágenes e informaciones que desde los medios nos llegan.

«La información y la comunicación se han convertido en un bien social inalienable e imprescindible para la comunidad» (García García, 2003: 171); por medio de ellos podemos construir el conocimiento que permite el desarrollo y evolución del mundo, pero siempre desde una postura crítica y reflexiva, que nos haga «estar en duda permanente sobre la función que ejercen los medios de comunicación y cómo tenemos que integrarlos» (Ballesta, 2002: 1).

En estos momentos, los motores de la sociedad son los medios de comunicación y, dentro de ellos, más concretamente la informática, la telecomunicación y la tecnología del sonido y la imagen (Majó y Marqués, 2002). Esta situación queda reflejada en cómo se nos transmite, cómo se nos presenta la información; por ello, hablar de comunicación e información de forma aislada es un craso error, pues de forma unida crean una seña de identidad de las sociedades, son capaces de difundir conocimientos, imágenes, actitudes, valores, etc. que absorben a los que prevalecen en estos momentos.

La realidad de hoy presenta una imagen en la que los medios de información y comunicación han obtenido un espacio específico en nuestras vidas, determinando el desarrollo de las mismas. La influencia de los mass-media va creciendo en la medida en que los avances tecnológicos se producen. Dentro de ese espacio de influencia, los medios nos ayudan a saber y conocer más del resto del mundo, además de permitirnos buscarle un significado y, lo que llama aún más la atención, estructuran y determinan nuestro tiempo libre y de ocio.

Tradicionalmente se ha entendido la transmisión de información como la principal característica de los mass-media; sin embargo, los medios de comunicación se caracterizan por algo más. Los principales rasgos que los definen para Prado (2001: 162-163) no son otros más que poder «llegar a cualquier persona que tenga acceso a ellos, la comunicación se transmite a través de medios técnicos: impresos, sonoros, visuales y audiovisuales, establece una comunicación indirecta con los receptores que se encuentran a distancia espacial o temporal del emisor, el mensaje se transmite de forma unilateral, se dirigen a una audiencia amplia, dispersa y anónima».

Es bien cierto que los mass-media casi no tienen fronteras. Decimos casi porque aún existen pueblos en

nuestra geografía como por ejemplo la localidad de Tocón, en la serranía granadina, al cual ha llegado la señal de la televisión en 2004, y aún hoy no disponen de antenas de telefonía móvil, por lo que los teléfonos móviles allí no existen. Además de esta circunstancia hay que tener en cuenta el deseo del ser humano de entrar en contacto con los medios. El avance de las tecnologías ha permitido al ser humano desarrollar nuevos soportes, nuevos formatos para transmitir ideas y pensamientos, todos ellos orientados siempre a la toma de contacto con otros sujetos, superando así la mera comunicación visual u oral, necesaria para poder relacionarnos entre los miembros de una misma comunidad, al otorgarnos la posibilidad de entrar en contacto con receptores que no se encuentran cerca de nosotros y conocer nuevos conocimientos culturales y sociales los cuales enriquecen nuestra visión del mundo. Estas tomas de contacto permiten que la emisión de mensajes se realice de forma unilateral sin discriminar entre los receptores. Sin embargo, esta última característica debe ser tenida en cuarentena, ya que muchos sujetos reciben información que no desean recibir, como por ejemplo la propaganda, tanto en formato digital (la que nos llega de forma indiscriminada a nuestra dirección de correo electrónico) o en papel.

Aunque todas estas características pueden tener cierto grado de relatividad, reflejan que las principales funciones de los medios de comunicación han sido «informar, formar entretenir y ofrecer publicidad de productos y servicios» (García García, 2003: 171). La función informativa no tiene más sentido que dar a conocer lo que sucede a nuestro alrededor, mientras que la función formativa también nos provee de conocimientos; sin embargo, en ella suelen reproducirse modelos de conducta, normas, valores y/o estereotipos, a veces con cierto grado de intencionalidad, ya que lo que se busca es generar un aprendizaje, que a veces puede tener como consecuencia una reacción negativa por parte del sujeto que está aprendiendo. La función de entretenimiento, también llamada lúdica, trata de ocupar el tiempo de ocio que el sujeto tiene, pero, ojo, hay que tener en cuenta que no puede convertirse en la única alternativa. A estas funciones, Cabero (2002) incorpora la comunicación, reduce la lúdica a diversión y entretenimiento y añade las funciones económica, estética-expresiva, sustitutiva de la realidad y socializadora.

Todas estas funciones tienen dos fines; en primer lugar, motivar al público y, en segundo, transmitir información; para ello los medios reconstruyen la realidad para transmitirla, evitando presentar sus complejidades al público (Sarramona, 2003). Prado (2001)

por su parte sostiene que la influencia de los medios de comunicación en gran parte ha mediatizado el «conocimiento de la realidad, los hábitos y costumbres», principalmente por su don de la ubicuidad.

Actualmente los mass-media para algunos autores (Martínez, 1998) tienen sentido en el momento en el que se contemplan dentro de un proceso de comunicación, poseyendo una intencionalidad, incluso hay quien afirma, caso de Pérez Tornero (2003), que son «nuestro medio de existencia». Pero los medios van más allá. Superar esta idea supone entender que son mediadores entre los acontecimientos y los sujetos siendo el elemento central de la dinámica de la sociedad, ayudando a establecer relaciones (políticas, económicas, culturales, artísticas, etc.) que ayudan al mundo a avanzar en su conocimiento; por ello podemos afirmar que «participan en la construcción de nuestra identidad» (Morduchowicz, 2003: 43).

Dado que los medios de comunicación juegan un papel prioritario en nuestras vidas (influyen en nuestras nociones de género, ideas políticas, nos dicen cómo debemos o no comportarnos en determinadas circunstancias, llegando incluso a provocarnos deseos y necesidades que realmente no tenemos) ponen de manifiesto una gran laguna en nuestro sistema educativo. Si partimos de la idea de que los medios han de estar a nuestro servicio, al de la comunidad, es necesaria una formación para que esta circunstancia se produzca. La educación en medios nos va a permitir acercarnos a los diferentes aspectos de la realidad (sea social, económica, política, científica o técnica)» (García Galindo, 1993: 65).

## 2. La educación en medios de comunicación

Como ya afirmamos en otro documento anterior (Marín y García, 2003), no todos vemos, oímos o leemos los medios todos los días; sin embargo, siendo la información una de las herramientas más importantes de nuestra sociedad, prácticamente todos estamos informados de lo que sucede tanto en nuestra comunidad lejana como cercana de alguna forma.

La incorporación de los medios de comunicación al universo de la enseñanza busca producir un nuevo aprendizaje o un nuevo modelo de enseñanza. Esta incorporación va a favorecer, entre otras cosas:

- Continuar con los procesos de enseñanza-aprendizaje del nivel anterior en que nos situemos.
- Cambios en el rol del docente.
- Una mayor implicación de los alumnos en su proceso de aprendizaje.
- «La lectura crítica de la realidad y una interpretación más coherente del discurso social y político» (García Galindo, 1993: 65). Al mismo tiempo la introducción de los medios de comunicación al currículum escolar afecta directamente a todos los programas, los objetivos o los contenidos, además del tiempo y del espacio.

La educación en medios trata de que los alumnos realicen análisis críticos de los mensajes recibidos y descubran su lugar dentro de los medios. Esta situación pide a los mass-media su intervención en el mundo educativo. Para Ballesta (2001) la educación en medios debe posibilitar de un tiempo que permita al alumno comprender la información que recibe.

**Somos conscientes de que los niños y adolescentes son los principales receptores de los medios de comunicación; sin embargo, al no poseer suficientes criterios para seleccionar desde una postura crítica aquéllos que sean correctos y saber interpretar la realidad necesitan de una supervisión continua tanto por parte de la familia como del centro educativo donde se están formando.**

Los medios de comunicación dentro del mundo de la enseñanza pueden ser entendidos como un recurso que va a proporcionar mejoras en el aprendizaje de los niños y adolescentes, además de motivarlos para continuar desarrollándolo. Igualmente van a permitir que tanto los niños como los adolescentes hagan oír su voz.

Si consideramos que la función de la escuela con respecto a los medios es «ayudar, capacitar al alumnado... a tomar conciencia del papel de los medios en la propia vida social, a que conozcan los mecanismos técnicos y de simbología... a promover criterios de valor que permitan a los alumnos discriminar y seleccionar aquellos productos de una mayor calidad» (Ballesta, 2003: 199) consideramos que entre ambos —escuela y medios— ha de haber un diálogo abierto y continuo en pro de un mayor entendimiento, una búsqueda de un aprendizaje del ser, de relaciones equitativas

y ecuanímenes en pro de la cooperación y la búsqueda de la igualdad de conocimientos de los nuevos medios. La escuela se desarrolla dentro de un medio social, cultural, político y curricular que va a determinar la formación en medios que se van a potenciar desde las aulas escolares. Por ello creemos necesario determinar las funciones que los medios han de desarrollar desde la educación:

- Ser un recurso que ayude a mejorar la motivación por aprender.
- Informar y formar contenidos.
- Crear guías metodológicas de aprendizaje.
- Ser un medio de expresión (Martínez, 1998) para alumnos y docentes.

Para que todas estas funciones puedan realizarse el centro escolar debe potenciar el tiempo y el espacio.

La educación en medios debe producir en el alumno el saber necesario para interpretar los mensajes que los medios de comunicación les lanzan. En estos momentos existen cuatro líneas de pensamiento para entender o pensar en educación en medios. En primer lugar quienes opinan que este tipo de educación debe basarse en el «estudio de los efectos manipuladores» (Morduchowicz, 2003: 37) que tienen sobre los jóvenes estudiantes. Una segunda tendencia que se centra en tratar de analizar las motivaciones de los alumnos para elegir un medio en lugar de otro. La tercera posición analiza el lenguaje y los códigos empleados por los medios a la hora de transmitir información. La última tendencia trata de «analizar su funcionamiento en el mundo real» (Morduchowicz, 2003: 38).

La formación en medios ha de estar alejada de modelos autoritarios que propicien una actitud crítica ante el bombardeo a que los medios nos someten. Los medios de comunicación van a permitir «expresar nuestros sentimientos y pensamientos, compartir algo con alguien» (García Molina, 2002: 11).

Pero, ¿qué papel juega en todo esto el profesor? El principal es el de orientar y guiar. Debe tratar de analizar el interés del alumnado por los diferentes medios y después hacerles ver los aspectos positivos y negativos que estos tienen y potenciando que expresen siempre su opinión sobre ellos. Aunque hay algunas investigaciones (Cabero, 2003) que señalan la negativa de los profesores para ir incluyendo los medios en los programas curriculares, es bien cierto que generalmente la principal causa suele ser la falta de formación de ellos sobre medios de comunicación.

Su introducción se va haciendo de forma progresiva, por ello el docente debe superar el papel de mero transmisión de la información, y adoptar el de analítica crítica y activo; para ello las actividades que pro-

ponga en su programación de aula han de estar imbricadas con la vida real del alumno, con los medios con los que está en contacto, con sus relaciones, intereses, vivencias, etc. Teniendo en cuenta todo ello la inclusión de los medios en el curriculum del centro no será una tarea difícil.

### 3. ¿Epílogo?

Somos conscientes de que los niños y adolescentes son los principales receptores de los medios de comunicación; sin embargo, al no poseer suficientes criterios para seleccionar desde una postura crítica aquellos que sean correctos y saber interpretar la realidad necesitan de una supervisión continua tanto por parte de la familia como del centro educativo donde se están formando.

Los centros escolares, superada ya su concepción de guarderías, deben formar a sus alumnos para saber hacer frente a la realidad que la vida en comunidad les plantea. La incursión de los pequeños en el mundo de la comunicación se realiza desde el mismo momento del nacimiento. Ya de bebé el ser humano es «bombardeado» de forma indirecta por informaciones que desde su entorno se le transmiten, entorno que está afectado directamente por los medios de comunicación. «La mayoría de los medios de comunicación convierten al usuario casi exclusivamente en un receptor de mensaje diseñado, y teniendo que ser observado y analizado en la secuencia prevista por su autor» (Cabero, 1996: 2). De Fontcuberta (2003) considera que los mass-media son «dispositivos de identificación/proyección de pautas de comportamiento, estilos de vida y patrones de gusto», de ahí la importancia de dar una información en el consumo de medios de comunicación.

Ballesta (2003) afirma cómo la unión de las escuelas y los medios forman a los sujetos; sin embargo, aunque este autor identifique que esta acción se hace de distintas formas, la realidad es que las necesidades de la sociedad, las situaciones problemáticas de los centros educativos, las relaciones aisladas entre los miembros de las familias, etc., en muchos casos han sido provocados por los mensajes que los medios lanzan a los miembros de la comunidad. Sin embargo, no todo lo que transmiten los medios es negativo, también permiten y fomentan espacios de comunicación intergeneracional, independientemente del sexo, raza o ideario, por lo que la educación se ve enriquecida por la información que desde la realidad cotidiana se transmite.

En definitiva, la educación en medios debe tratar de analizar las formas en que tanto los medios y los

centros educativos ayudan a formar identidades, valores y estilos de vida. «Busca comprender la representación del mundo en ellos, pero pensar mejor nuestra propia ubicación en ese universo de representaciones, y, sobre todo, en el mundo real» (Morduchowicz, 2003: 44).

### Referencias

- BALLESTA, J. (2001): «Educar para el consumo crítico de los medios de comunicación» (<http://dewey.uab.es/pmarques/evte/ballesta1.doc>) (20/11/03).
- BALLESTA, J. (2002): Educar para la comunicación masiva: un reto en la formación del ciudadano, (<http://dewey.uab.es/pmarques/evte/ballesta2.doc>) (20/11/03).
- BALLESTA, J. (2003): «Educar para el consumo de medios de comunicación», en AGUADED, J.I. (Dir.): *Luces en el laberinto audiovisual*. Huelva, Grupo Comunicar, Agor@ Digital y Universidad de Huelva; 194-203.
- CABERO, J. (1996): «Nuevas tecnologías, comunicación y educación», en *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 1 ([www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jparedes/lecturas/cabero.html](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jparedes/lecturas/cabero.html)) (2/06/03).
- CABERO, J. (2002): «Familia y medios de comunicación», en *Diálogos*, 233; 9-17. ([www.tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/familia2.html](http://www.tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/familia2.html)) (15-06-02).
- CABERO, J. (2003): «Las nuevas tecnologías en la actividad universitaria», en *Pixel Bit*, Revista de Medios y Educación, 20; 81-100.
- DE FONTCUBERTA, M. (2003): «Medios de comunicación y gestión del conocimiento», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 32; 95-118.
- GARCÍA GALINDO, J.A. (1993): «Medios de comunicación y universidad», en *Comunicar*, 1; 61-67.
- GARCÍA GARCÍA, F. (2003): «Los medios de comunicación, ¿al servicio de la comunidad?», en AGUADED, J. I. (Dir.): *Luces en el laberinto audiovisual*. Huelva, Grupo Comunicar, Agor@ Digital y Universidad de Huelva; 171-174.
- GARCÍA MOLINA, M.C. (2002): «La comunicación, puente entre la familia y la educación», en GARCÍA, M. C. (Coord.): *La comunicación, puente entre la familia y la educación*. Sevilla, UNESCO; 9-14.
- MAJÓ, J. y MARQUÉS, P. (2002): «La revolución educativa en la era Internet». Barcelona, Praxis.
- MARÍN, V. y GARCÍA, M.D. (2003). «La familia e Internet, ¿un juego a tres bandas?», en *Comunicar*, 23; 123-126.
- MARTÍNEZ, F. (1998): «Medios y sociedad» (<http://editor.edutec.rediris.es/documentos/1998/medios.htm>) (20-05-03).
- MORDUCHOWICZ, R. (2003): «El sentido de la educación en medios», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 32; 35-47.
- PÉREZ TORNERO, J. M. (2003): «Educación en medios: perspectivas y estrategias», en AGUADED, J. I. (Dir.): *Luces en el laberinto audiovisual*. Huelva, Grupo Comunicar, Agor@ Digital y Universidad de Huelva; 57-69.
- PRADO, J. (2001): «Hacia un nuevo concepto de alfabetización. El lenguaje de los medios», en *Comunicar*, 16; 161-170.
- SARRAMONA, J. (2003): «Dimensión educativa de los medios de comunicación», en GERVILLA, E. (Coord.): *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid, Narcea; 107-120.



**Nuestra intención es manifestar lo invisible mediante lo visible. Ponemos en acción el poder del símbolo para captar lo impalpable y alcanzar lo inteligible a partir de lo sensible.**

Dion Crisóstomo ante el Zeus Olímpico de Fidias

## Consejos para una educación familiar en medios

**Hay muchas cosas  
que hacer  
además  
de ver la televisión**



(Recibido: 17-01-05 / Aceptado: 30-05-05)

- M<sup>a</sup> Carmen Ricoy Lorenzo  
Ourense

# La prensa como recurso en el currículum de adultos

Press as resource in the adult curriculum

En este artículo se recoge parte de una investigación más amplia sobre el uso de la prensa como material curricular en la educación de base para adultos, aportándose diferentes aspectos en torno a la pertinencia y obstáculos que encuentra el profesorado en el trabajo que aborda con la prensa desde diferentes asignaturas del currículum. El estudio contribuye al conocimiento de las circunstancias que rodean la integración de la prensa en la educación, incorpora mejoras y potencia líneas de trabajo sobre la temática tratada.

In this paper we gather part of the research about the use of press as curricular material in basic adults' education. The work has contributed to different aspects concerning the relevance but also the obstacles that teachers face in their effort to use press in different subjects of the curriculum. The study contributes to know the circumstances of integration of press in education. It includes some improvements, and it promotes some work lines concerning this topic.

#### DESCRIPTORES/KEY WORDS

Material curricular, medios de comunicación, prensa, currículum, adultos, enseñanza.  
Curricular material, social mass media, press, curriculum, adult education, teaching.

Cada formador actúa en coherencia con el modelo y teoría curricular en la que se sitúa (de forma consciente o

inconsciente), configurando diferentes aspectos en el plano educativo, entre ellos la preferencia de uso de unos recursos educativos u otros. En palabras de Sanjuán (1977), cuando precisamos los fines en la educación es posible determinar los medios o recursos y el modo en que conviene aplicarlos. A su vez, el empleo de los recursos de enseñanza-aprendizaje tiene repercusiones sobre la obtención de los fines, sin ser determinante. Este autor estima que la elección de los recursos está a su vez condicionada por su idoneidad,

❖ M<sup>a</sup> Carmen Ricoy Lorenzo es profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Vigo (Campus de Ourense) (cricoy@uvigo.es).

características del educando, ambiente contextual, época, factores éticos y económicos.

Para Salinas (1999), los medios en el currículum han de presentarse como un elemento curricular más. Medina y Domínguez (1993) matizan que los medios no pueden considerarse como elementos aislados en el currículum, sino que hemos de usarlos de manera interrelacionada con los demás componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, los formadores de personas adultas integraremos los medios de comunicación social en el currículum, atendiendo al menos a la valoración y actitud que tenemos hacia los mismos, capacitación profesional para su uso, adecuación de la información a abordar, singularidad de la materia objeto de estudio y posibilidades que ofrecen con la misma o con el conjunto de las áreas curriculares.

En el caso de la integración de la prensa en la educación de base para adultos, sus funciones (sin que ocupen una posición vertebradora) se dirigirán a iniciar al alumnado en la temática, originar la discusión, reflexión y análisis, proporcionar información general y específica, así como moderar el uso de los recursos de naturaleza didáctica propiamente dicha, facilitando la incorporación plural de materiales curriculares. Hemos de tener en cuenta también su cometido divulgativo, cultural y actualizador del conocimiento, que de modo estimulante y ameno (por su familiaridad, proximidad y asequibilidad) llega a las personas adultas. En este sentido, se hace referencia a la concepción curricular del uso de los medios de comunicación social para desarrollar habilidades cognitivas en los sujetos teniendo en cuenta la singularidad de su contexto específico a través de la intervención mediada con la realidad (Cabero, 1999).

La investigación que abordamos en este artículo sobre la utilización de la prensa como recurso didáctico en la educación de base de adultos se sostiene por la idoneidad del empleo de este medio cuando es un elemento con el que a diario se encuentra el alumnado adulto, teniendo acceso y estando influenciado de forma constante por el mismo. Como sabemos los «mass-media» (entre los que incluimos la prensa, televisión y radio) llegan en nuestro país a casi la totalidad de la población. Su común denominador radica en la difusión de la información a un gran número de personas heterogéneas.

### 1. El currículum de adultos: presencia de los medios de comunicación social

En el momento de desarrollar esta investigación en la educación de base de adultos en la Comunidad Autónoma Gallega (España), están en vigor las enseñan-

zas conducentes a las Titulaciones elementales de «Graduado Escolar» y «Graduado en Educación Secundaria». Este estudio se lleva a cabo en un periodo de transición donde cohabitan ambos currícula en la educación básica de adultos: el procedente de la «Ley General de Educación» de 1970 (extinguido en esta Comunidad Autónoma en el curso 2001-02) y el de la «Ley de Ordenación General de Sistema Educativo» de 1990.

Las pruebas de madurez para la obtención de la «Titulación de Graduado Escolar» están dirigidas a los mayores de 14 años (cumplidos antes del 1 de diciembre de 1997) y que no sigan enseñanzas regladas en el sistema educativo ordinario. Los contenidos académicos de estas pruebas, recogidos en la «Documentación sobre la implantación de la enseñanza básica para personas adultas» (Junta de Galicia, 1997), consideran las áreas de: Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua Extranjera (Inglés o Francés), Lengua Castellana y Lengua Gallega. En el período referido a esta Ley General de Educación, la integración curricular de los medios de comunicación social en la educación de base para adultos presenta un vacío legal importante. En España se incluían en el sistema educativo para la Educación General Básica en 1981, con el tema de los «Medios de Comunicación» en el área de «Ciencias Sociales».

Partiendo del marco legal de la «Ley de Ordenación General del Sistema Educativo» (LOGSE) de 1990 que dedica su Título III, art. 52 a la educación de adultos (Boletín Oficial del Estado, nº 28 de 4 de octubre), se regula su enseñanza básica estableciendo la estructura y currículum en la Comunidad Autónoma de Galicia (Diario Oficial de Galicia de 15/7/97). Con cuatro campos de conocimiento se justifica la contextualización de los contenidos de estas enseñanzas. El currículum se estableció en torno a campos de conocimiento (Sociedad, Naturaleza, Comunicación y Tecnológico-Matemático) que cuentan con cuatro módulos cada uno y temporalización cuatrimestral, incluyendo contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal. Así mismo, se proyecta de forma interdisciplinar alrededor de los ámbitos de conocimiento. Los distintos campos de conocimiento recogen las enseñanzas de:

- Sociedad: comprende Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Educación Plástica y Visual, y Música.
- Naturaleza: se centra en Ciencias Naturales y Educación Física.
- Comunicación: incluye la Lengua y Literatura Gallega y Castellana, Lenguas Extranjeras (Inglés o Francés), Educación Plástica y Visual y Música.

- Tecnológico-Matemático: abarca Matemáticas, Tecnología, Educación Plástica y Visual.

Cada campo de conocimiento se interrelaciona con los restantes y se compone de diversos módulos obligatorios (3) y opcionales (1) de temporalización cuatrimestral, dos para abordar el primer año y otros dos para el segundo año.

La legítima incorporación de los «Medios de comunicación de masas» de modo extensivo en la enseñanza no universitaria se hace con la LOGSE y, entre estos medios, está la prensa escrita como recurso educativo. En el currículum de base para adultos se plasman las enseñanzas del campo de «Conocimiento de la comunicación», abordándose de modo monográfico en el ámbito de los «Medios de comunicación social». Se argumenta su inclusión en el currículum de adultos por la incidencia que estos medios tienen para la ciudadanía, así como por su poder impactante, temáticas tratadas, efectos persuasivos, códigos lingüísticos, etc., utilizados por los mismos; a lo que se añade su valor informativo-formativo aprovechándolo y dirigiéndolo oportunamente. Como objetivo general con estos medios se pretende: «Analizar e interpretar los lenguajes específicos y las funciones sociales de los medios de comunicación, y manifestar una actitud crítica». Este módulo se presenta en el currículum oficial de la educación de base para adultos entre los que tienen carácter obligatorio. Asimismo, los contenidos sobre los «mass-media» se tienen en cuenta en algún otro módulo que precisaremos.

Seguidamente aportamos una revisión sintética de los contenidos sobre medios de comunicación y medios de comunicación social recogidos en el referido currículum de base para adultos de la Galicia.

- Contenidos conceptuales: importancia y función de la radio, prensa y televisión en la sociedad actual; especificidad de estos medios; información, opinión y persuasión; estructuras textuales; registros; mensajes publicitarios.

- Contenidos procedimentales: análisis sobre las peculiaridades de la comunicación en estos medios; estudio de la interacción de los lenguajes en prensa, radio y televisión; diferenciación entre información, opinión y reflexión crítica; análisis de los mensajes propagandísticos; observación de la forma y el contenido de un mismo mensaje, según el medio de comunicación; análisis de las características de la exposición y argumentación en textos informativos y de opinión de la prensa, radio y televisión, y elaboración de textos propios.

- Contenidos actitudinales: actitud crítica ante los mensajes publicitarios y ante los que presentan degra-

dación de personas; valoración de los medios de comunicación como elementos manipuladores de la sociedad actual.

En el ámbito de «Comunicación: Lenguas extranjeras» se recoge, como objetivo general referido a los medios de comunicación y medios de comunicación social, «comprender la información de mensajes en la lengua extranjera en situaciones habituales de comunicación, emitidas por personas o a través de medios de comunicación». En los contenidos del currículum se presentan explícitamente algunos referidos a estos medios.

- Contenidos conceptuales: presencia en Galicia de la lengua extranjera estudiada en televisión vía satélite, anuncios de prensa, etc. Situaciones de comunicación generadas por la utilización en el aula de textos escritos (medios de comunicación, textos de carácter divulgativo, científico, etc.). Presencia del idioma extranjero en el ámbito local (turismo, medios de comunicación, etc.).

- Contenidos procedimentales: comprensión de mensajes orales, propios de situaciones de comunicación (profesor, radio, televisión, anuncios, etc.). Comprensión global de textos escritos periodísticos de interés para el alumnado adulto.

En el ámbito de «Sociedad», dentro de los objetivos generales, se recogen algunos sobre los mass-media: «obtener y relacionar información verbal, icónica, estadística, cartográfica, etc. con distintas fuentes, en especial de los medios de comunicación, tratándola de forma autónoma y crítica».

Por último, también hemos encontrado referencia puntual a estos medios de comunicación social en el módulo: «Economía y trabajo», al expresar los criterios de evaluación:

- Interpretar, leer y elaborar cuadros estadísticos y gráficos sobre cuestiones de actualidad que aparecen en los medios de comunicación social, contrastando su veracidad.

- Manejar e interpretar, con ayuda de ejemplos, conceptos propios de la ciencia económica (balance de pagos, renta, oferta y demanda, etc.) que permitan comprender y valorar críticamente estas cuestiones presentes en los mass-media.

En el «ámbito tecnológico-matemático» constatamos que, en el módulo de «Aplicaciones de la tecnología informática», se hace hincapié en el manejo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, así como en sus posibilidades comunicativas y en el análisis valorativo a trabajar con el alumnado adulto. Como consecuencia de la revisión que hemos abordado, podemos concretar que los dos ámbitos en

que, de modo explícito, legitima la LOGSE el trabajo con y sobre los medios de comunicación social con el alumnado adulto son el ámbito de la comunicación y ámbito de la sociedad. Echamos en falta observaciones palpables sobre el uso de los medios de comunicación social en el «ámbito de la naturaleza» y el ámbito tecnológico-matemático.

Entendemos que se puede y se debe emprender la labor con y sobre los mass media también en éstos. Así, en el caso del ámbito tecnológico-matemático, dentro del módulo optativo, se ofrece la posibilidad de entrar en contacto con las nuevas tecnologías de la información y comunicación, trato que no se hace extensible de modo fehaciente a los medios de comunicación social con la implicación en profundidad que esto debería suponer.

## 2. Estudio

Como comentamos, el trabajo aquí presentado es fruto de una investigación sobre la utilización de la prensa en la educación de base para adultos. El contexto en el que se llevó a cabo el estudio se sitúa en la Comunidad Autónoma Gallega (España), en las enseñanzas conducentes a las titulaciones de «Graduado Escolar» y «Graduado en Educación Secundaria».

El diseño de investigación se estructuró a partir de los interrogantes que inicialmente nos surgen sobre la temática, posibilitándonos focalizar el problema de investigación (Rodríguez, Gil y García, 1996). La problemática planteada se centra en la integración que se hace de la prensa en las áreas del currículum de la educación de personas adultas, de modo que los objetivos específicos establecidos para guiar el proceso de investigación –en lo referente al contenido de este artículo– son los siguientes:

- Indagar sobre la pertinencia de la prensa en las diferentes asignaturas.
- Estrechar las posibilidades que tiene la prensa en las áreas del currículum.
- Concretar las dificultades que se encuentran para trabajar con la prensa en las distintas materias.

### 2.1. Aspectos metodológicos

El estudio desarrollado es de tipo descriptivo-interpretativo, combinando desde ambos componentes la clasificación, comparación e interpretación de los datos (Best, 1981). Esta orientación nos permite la utilización de una metodología cuantitativo-cualitativa, aunque en este artículo nos centramos en resultados significativos procedentes del análisis cualitativo.

El diseño de la investigación que utilizamos es de corte longitudinal, ello nos posibilita la indagación in-

tensiva de la realidad educativa estudiada. La información obtenida de los sujetos fue recogida de forma personalizada, entrevistando individualmente al profesorado durante un periodo de seis meses. Como adelantamos, la técnica de recogida de datos referida a la parte de la investigación que rescatamos para este trabajo fue la entrevista (estructurada). Esta técnica resulta adecuada para tomar información sobre la realidad educativa, posibilitándonos indagar con naturalidad para conocer cómo actúan y perciben la situación los formadores.

Al no encontrar en el mercado un protocolo de entrevista que respondiese a las peculiaridades de nuestra investigación, optamos por la elaboración «ad hoc» para reunir la información objeto de análisis. En el guión consideramos los datos de perfil de los participantes y una serie de preguntas de contenido eligiendo su estructuración. El total de entrevistas hechas fueron veinte, dialogando en un clima distendido con el profesorado de adultos. La cantidad de participantes la decidimos durante el periodo de ejecución de las entrevistas atendiendo a la saturación de los datos alcanzados. Para seleccionar al profesorado entrevistado tuvimos en cuenta las posibilidades de acceso a los sujetos y su consentimiento para entablar conversación con nosotros.

### 2.2. Procedimiento de análisis y resultados

La información obtenida a través de las entrevistas se grabó y transcribió posteriormente para realizar el análisis de contenido, atendiendo a la naturaleza del instrumento utilizado y al contexto donde se encuadra la muestra estudiada. El programa de ordenador de carácter cualitativo empleado para analizar la información ha sido «Aquad 6.0» (Analysis of Qualitative Data). Para proceder al análisis de datos, contamos con las transcripciones individuales de cada entrevistado y su totalidad, a partir de las cuales efectuamos la reducción de los datos brutos (Marcelo, 1992).

Estos análisis se construyeron creando las diferentes categorías cualitativas (de perfil y contenido: específicas y generales), en función de las unidades de estudio que resultaron relevantes (Huber, 2003). El programa utilizado nos permite aportar en el apartado de resultados de investigación, las frecuencias absolutas (numéricas) y relativas (o porcentajes) respectivamente. Los resultados que exponemos se obtienen al realizar el cruce entre la variable de perfil «asignatura» (seleccionada por la relevancia que la misma tiene en nuestra investigación), con las respuestas dadas a las preguntas por el profesorado. En el análisis cruzado presentamos distintas tablas con la siguiente estructura:

- Columnas: categoría de análisis que recoge la variable de perfil «asignatura», atribuible a cada profesor entrevistado. De las respectivas asignaturas que imparte el profesorado se exponen sus frecuencias absolutas en columnas (f), reflejando el desglose del reparto de los valores de cada columna en las categorías asignadas a las contestaciones (filas). Las comparaciones entre los resultados se realizan atendiendo a los de las columnas. Para ambos casos, presentamos las frecuencias absolutas (f) y relativas (%) obtenidas.

- Filas: se muestran las categorías de análisis generadas a partir de las respuestas aportadas por los entrevistados. Como decimos, en las tablas recopilatorias ofrecemos las frecuencias relativas en filas (%), que posibilitan analizar la incidencia de cada categoría de perfil (columna) en las distintas contestaciones. Estas frecuencias se pueden contrastar entre sí contemplando los valores de las filas.

La tabulación de los resultados se hace atendiendo a la distribución de las frecuencias referidas. Para obtener la relativa, se pondera por el número de profesorado entrevistado que ha participado de cada asignatura.

### 2.2.1. Caracterización de la muestra

De los 20 formadores de personas adultas preguntados, 12 son mujeres y 8 varones. Trabajaban 11 en «Centros Públicos de Educación Permanente de Adultos», 7 en «Institutos de Educación Secundaria», 2 en «Escuelas Taller» y «Programas de Formación de Adultos», promovidos por instituciones locales o asociaciones. El número de entrevistados presenta coherencia con la concentración de profesorado involucrado en los distintos centros de educación de base de adultos.

El profesorado de adultos entrevistado imparte una o más materias del currículum de la Titulación de Graduado Escolar y/o Graduado en Educación Secundaria, respondiendo al perfil clásico de las especialidades. Estos formadores dan las asignaturas de Gallego (9), Español (8), Ciencias Sociales (6), Ciencias Naturales (5), Inglés (5), Matemáticas (5), Francés (2) y Tecnología (2). Del profesorado que se encarga de la asignatura de Gallego, solamente uno de ellos no comparte su clase con el desarrollo de las otras disciplinas. Todos los demás compaginan la impartición de clase de la materia de Gallego con 2 ó 3 más (la de Ciencias Sociales; Francés y Español; Inglés; y Español). La excepción se encuentra en los dos entrevistados que se ocupan de la totalidad de las asignaturas del currículum de la Titulación de Graduado Escolar. Es el caso de los formadores que trabajan en la «Escuelas Taller» y el «Programa de Formación de Adultos». Esto último es lo habitual en el funcionamiento de programas que se acogen a presupuestos puntuales de instituciones locales, porque la partida económica destinada no es suficiente para contratar profesorado de diferentes especialidades.

### 2.2.2. Resultados de investigación

En este apartado reunimos resultados substanciales del estudio realizado a través de las entrevistas, aproximándonos de forma abreviada a su interpretación. Entre el profesorado preguntado (tabla 1), los que imparten la asignatura de Ciencias Sociales consideran mayormente la integración de la prensa en el currículum por su conveniencia como recurso didáctico (51,72%). Atendiendo a las características que presenta la temática de estudio con la prensa, valoran el

| CATEGORÍAS DE ANÁLISIS     | ASIGNATURA |       |             |       |         |       |        |       |         |       |         |   |       |       |       |       |
|----------------------------|------------|-------|-------------|-------|---------|-------|--------|-------|---------|-------|---------|---|-------|-------|-------|-------|
|                            | Tecnología |       | Matemáticas |       | Español |       | Inglés |       | Gallego |       | Francés |   | CC.NN |       | CC.SS |       |
|                            | f          | %     | f           | %     | f       | %     | f      | %     | f       | %     | f       | % | f     | %     | f     | %     |
| Categoría específica       |            |       |             |       |         |       |        |       |         |       |         |   |       |       |       |       |
| Actualidad                 | 1          | 6,51  | 5           | 13,02 | 12      | 19,54 | 6      | 15,63 | 10      | 14,47 | 0       | 0 | 7     | 15,2  | 6     | 15,63 |
| Recurso didáctico          | 0          | 0     | 0           | 0     | 0       | 0     | 1      | 31,03 | 1       | 17,24 | 0       | 0 | 2     | 51,72 | 0     | 0     |
| Cat. general: Conveniencia | 1          | 6,01  | 5           | 12,02 | 12      | 18,02 | 7      | 16,82 | 11      | 14,69 | 0       | 0 | 9     | 18,02 | 6     | 14,42 |
| Actualidad                 | 1          | 9,11  | 4           | 14,57 | 4       | 9,11  | 5      | 18,22 | 8       | 16,19 | 0       | 0 | 6     | 18,22 | 4     | 14,57 |
| Variada                    | 0          | 0     | 0           | 0     | 1       | 100   | 0      | 0     | 0       | 0     | 0       | 0 | 0     | 0     | 0     | 0     |
| Estudio del medio prensa   | 0          | 0     | 0           | 0     | 2       | 69,23 | 0      | 0     | 1       | 30,77 | 0       | 0 | 0     | 0     | 0     | 0     |
| Estadística                | 1          | 45,45 | 2           | 36,36 | 0       | 0     | 0      | 0     | 0       | 0     | 0       | 0 | 0     | 0     | 1     | 18,18 |
| Categ. general: Temática   | 2          | 14,13 | 6           | 16,96 | 7       | 12,37 | 5      | 14,13 | 9       | 14,13 | 0       | 0 | 6     | 14,13 | 5     | 14,13 |

Tabla 1: Pertinencia del uso de la prensa en la F.P.A.

contenido de actualidad preferentemente en las asignaturas de Naturales (18,22%), Inglés (18,22%), Gallego (16,19%), Matemáticas y Ciencias Sociales (14,57%). Estos contenidos están ligados a conflictos bélicos, educación para la salud y medio ambiente, acontecimientos culturales y tecnológicos y hallazgos científicos. De forma excepcional en la materia de Francés no se estima lo referido.

La variedad de temáticas que ofrece la prensa pa-

| CATEGORÍA DE ANÁLISIS | ASIGNATURA |      |             |       |         |       |        |       |         |       |         |       |       |       |       |       |
|-----------------------|------------|------|-------------|-------|---------|-------|--------|-------|---------|-------|---------|-------|-------|-------|-------|-------|
|                       | Tecnología |      | Matemáticas |       | Español |       | Inglés |       | Gallego |       | Francés |       | CC NN |       | CC.SS |       |
|                       | f          | %    | f           | %     | f       | %     | f      | %     | f       | %     | f       | %     | f     | %     | f     | %     |
| Contacto con realidad | 0          | 0    | 3           | 8,23  | 10      | 17,14 | 6      | 16,45 | 13      | 19,8  | 2       | 13,71 | 6     | 13,71 | 4     | 10,97 |
| Informativa           | 0          | 0    | 4           | 12,39 | 8       | 15,49 | 4      | 12,39 | 8       | 13,77 | 3       | 23,24 | 4     | 10,33 | 4     | 12,39 |
| Previsión             | 0          | 0    | 0           | 0     | 1       | 100   | 0      | 0     | 0       | 0,0   | 0       | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     |
| Incentivo             | 0          | 0    | 1           | 13,51 | 1       | 8,44  | 2      | 27,02 | 2       | 15,01 | 0       | 0     | 2     | 22,51 | 1     | 13,51 |
| Provecho              | 0          | 0    | 0           | 0     | 0       | 0     | 1      | 100   | 0       | 0     | 0       | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     |
| Lógica disciplina     | 1          | 6,56 | 7           | 18,37 | 7       | 11,48 | 6      | 15,75 | 10      | 14,58 | 0       | 0     | 8     | 17,5  | 6     | 15,75 |
| Cat. general: Razón   | 1          | 2,16 | 15          | 12,94 | 27      | 14,56 | 19     | 16,4  | 33      | 15,82 | 5       | 10,79 | 20    | 14,38 | 15    | 12,94 |

Tabla 2: Otras razones para emplear la prensa en la F

ra trabajar en la enseñanza es estimada por la profesora que imparte la asignatura de Español, así como analizar las peculiaridades de la prensa como medio de comunicación social, mecanismos publicitarios, tipografía utilizada y espacio dedicado a las noticias (69,23), junto a los que imparten la materia de Gallego (30,77%). El uso de la prensa para realizar estudios de carácter estadístico es apreciado en las materias de Tecnología (45,45%), Matemáticas (36,3%) y CC Sociales (18,18%). Para estas asignaturas la prensa ofrece de forma atractiva contenidos estadísticos de tipo gráfico que responden a su lógica de conocimiento.

Los formadores entrevistados (tabla 2) que imparten las materias de Gallego (19,8%), Español (17,14%) e Inglés (16,45%) aportan nuevamente argumentos para trabajar con la prensa, refiriéndose al contacto con la realidad que le facilita al alumnado continuamente. En conexión con este motivo, en las asignaturas de Gallego e Inglés, también manifiestan interés por su carácter actualizador (tabla 1). El profesorado entrevistado reconoce la función informativa del medio prensa, estimándose mayormente en la materia de Francés (23,24%) y no reconociéndola en la de Tecnología.

Del profesorado preguntado, la única que hace alusión a la previsión (como factor positivo) que se necesita para trabajar con la prensa, es la

docente que está a cargo de la materia de Español. Una parte de los entrevistados destacan el papel incentivador que juega la prensa en las asignaturas del currículum, estimándolo en mayor medida los que imparten las materias de Inglés (27,02%) y Naturales (22,51%).

El profesorado apunta diversas razones para integrar la prensa en las asignaturas del currículum, resaltando la lógica de los contenidos de éstas con los que habitualmente aborda la anterior, a excepción de los que imparten Francés. Este hecho no afecta de igual modo a las demás materias de idioma (Inglés, Español y Gallego), y es que, como sabemos, el Francés (a nuestro pesar) es una lengua en desuso, cuya muestra se extiende a los medios de comunicación social. Por el contrario, el Inglés supone un intrusismo cada vez mayor también en estos medios.

Sobre las dificultades encontradas por el profesorado (tabla 3) en el trabajo con la prensa en las materias del currículum de la educación de base, destacan las que se centran en la singularidad del alumnado adulto (características personales, bajo nivel académico y falta de disciplina de los más jóvenes). En concreto, las apuntan los docentes que imparten las asignaturas de Francés (27,84%), CC Naturales (23,2%), Inglés (22,27%), Español (17,4%) y Gallego (9,28%).

Los aspectos curriculares referidos a la escasa flexibilidad con la que se concibe el currículum de adultos (para acotar contenidos y reajustar el calendario académico lectivo) y la caducidad atribuible a la información manejada, se tornan como inconvenientes primordiales para que el profesorado integre la prensa, a excepción del de Tecnología. Asimismo, los docentes manifiestan que encuentran problemas para utilizar la prensa en las asignaturas, al no contar con experiencia ni formación suficiente para abordar estas prácticas y

| CATEGORÍA DE ANÁLISIS       | ASIGNATURA |       |             |       |         |       |        |       |         |       |         |       |       |       |       |       |
|-----------------------------|------------|-------|-------------|-------|---------|-------|--------|-------|---------|-------|---------|-------|-------|-------|-------|-------|
|                             | Tecnología |       | Matemáticas |       | Español |       | Inglés |       | Gallego |       | Francés |       | CC NN |       | CC.SS |       |
|                             | f          | %     | f           | %     | f       | %     | f      | %     | f       | %     | f       | %     | f     | %     | f     | %     |
| Alumnado                    | 0          | 0     | 0           | 0     | 5       | 17,4  | 4      | 22,27 | 3       | 9,28  | 2       | 27,84 | 5     | 23,20 | 0     | 0     |
| Currículum                  | 0          | 0     | 2           | 9,33  | 5       | 13,01 | 3      | 12,49 | 7       | 16,19 | 2       | 20,82 | 6     | 20,82 | 8     | 33    |
| Peculiaridades de la prensa | 0          | 0     | 1           | 10,81 | 2       | 13,51 | 1      | 10,81 | 6       | 36,04 | 0       | 0     | 2     | 18,02 | 1     | 10,81 |
| Profesorado                 | 1          | 13,09 | 4           | 20,95 | 2       | 9,82  | 2      | 10,47 | 4       | 11,64 | 0       | 0     | 3     | 13,09 | 4     | 20,95 |
| Cat. general: Obstáculo     | 1          | 3,6%  | 7           | 10,02 | 14      | 12,52 | 11     | 15,76 | 20      | 15,9  | 4       | 14,31 | 15    | 17,89 | 7     | 10,02 |

Tabla 3: Dificultades encontradas para usar la prensa

desarrollar su actividad profesional en la enseñanza de adultos. Añaden la falta de iniciativa, el desarrollo de trabajo extra para seleccionar la información, reajuste de metodología y estrategias de enseñanza y crear un clima de interés formativo congruente con las tareas realizadas (13,58%). Se suman a lo dicho aspectos docentes sobre la exigencia de justificar las tareas desarrolladas con la prensa y la preferencia por el uso de otro tipo de materiales educativos.

Los obstáculos sobre las peculiaridades que encierra el medio prensa (selección del espacio dedicado a cada información, tipo de información que prima, etc.) se resaltan en mayor grado por el profesorado de Gallego (36,04%). Otra traba que apuntan es la dificultad de obtener prensa escrita editada en dicho idioma.

### 3. Conclusiones y discusión

Las conclusiones que ahora exponemos están referidas al trabajo expuesto en este artículo y suponen una contribución en la comprensión y conocimiento de la integración de la prensa en el currículum de la educación de base para personas adultas. Entre las principales conclusiones aportamos las siguientes.

La pertinencia de la integración curricular de la prensa en la educación de adultos se considera, por sus posibilidades, como recurso didáctico, y el contenido que aborda se aprecia, por el aporte actualizador y de acercamiento al entorno donde se produce la acción educativa, más que por la diversidad de temáticas recogidas o por las peculiaridades que presenta el medio prensa. No obstante, con este medio debe trabajarse de modo crítico: por ello, es necesario que, desde las diferentes asignaturas del currículum, se procuren técnicas de alfabetización en medios de comunicación social. Para Masterman (1993), una enseñanza eficaz debe iniciarse por el análisis de las representaciones en los medios de la temática a tratar. Es útil que el profesorado de todas las disciplinas conozca el tratamiento que dan los medios a los temas en los que trabajan. Ballesta (2002) también incide en que una de las cuestiones que está en juego con los mass media, y motiva su estudio desde la educación, es el poder que tienen para manipular la ciudadanía. Con todo, desde el currículum de la educación de adultos hemos de favorecer la puesta al día

del alumnado contribuyendo al conocimiento social, cultural, científico, etc. (Gonnet, 1995). La faceta vital que ofrece la prensa se encuentra entre las más atractivas y apreciadas en su uso educativo.

A los contenidos de la prensa se les reconoce diferente grado de conexión con la naturaleza del conocimiento de las disciplinas, al igual que en su papel incentivador. Ballesta y Guardiola (2001) indican que la mayor o menor utilización de cualquier medio responde a la lógica de la disciplina, metodología y especificidades. A la vez, ponen de manifiesto la percepción que el profesorado tiene de estos materiales curriculares como complementarios y no como fundamentales para el proceso de enseñanza.

Hay que decir, que la insuficiente aplicación informativa que se da a la prensa en las materias curriculares radica, en parte, en el empleo excepcional que de la misma realiza el profesorado de adultos. Esto, a su vez, se ve condicionado por el conocimiento en profundidad que se necesita sobre sus potencialidades formativas (Sevillano y Bartolomé, 1997; Ricoy, 2003).

**La integración curricular de la prensa en la educación de adultos se considera por sus posibilidades como recurso didáctico y el contenido que aborda se aprecia por el aporte actualizador y de acercamiento al entorno donde se produce la acción educativa, más que por la diversidad de temáticas recogidas o por el análisis de las peculiaridades que presenta el medio prensa.**

Lo mismo sucede con el componente motivacional que apunta Cabero (1999) como relevante para la reflexión y estudio de medios.

Entre las dificultades con las que se encuentra el profesorado para integrar la prensa en el currículum, están las características personales ligadas a la heterogeneidad presente en el alumnado que acude a la formación de adultos. El profesorado de adultos debe trabajar con la diversidad humana en sentido amplio, pues, es bien diferente cuando el alumnado forma un grupo de coetáneos a cuando se conforma con personas adultas (Ricoy y Feliz, 1999).

Los formadores ponen pegas al trabajo con la prensa partiendo de una concepción cerrada del currículum académico. Sin embargo, no debemos obviar la importancia que debe tener la diversificación curricu-

lar en la educación de adultos, atendiendo a propuestas individuales cuando se requieran. A la vez, la prontitud con que caduca la información que ofrece la prensa también la ven como perjudicial para la formación. No menos problemático resulta encontrarse con limitaciones para trabajar con la prensa derivadas de las dificultades que tiene el profesorado para obtener periódicos editados en diversos idiomas. Este hecho alcanza mayor relevancia precisamente en las materias de Lenguas: Gallego, Inglés y Francés (por la escasez de prensa escrita de la que disponen). En estos dos últimos idiomas también adquieren notoriedad los obstáculos de origen contextual y económico.

La existencia o ausencia de experiencia y formación profesional específica sobre el medio prensa supone una contrariedad para que los formadores la integren en el currículum. Además, representa una dificultad el trabajo adicional que deben asumir para seleccionar el material objeto de estudio y acomodar la metodología de enseñanza para generar un clima de trabajo favorable. Esto mejorará en la medida en que la utilización de la prensa se afiance en la educación de adultos y la formación del profesorado en medios de comunicación alcance consistencia. Desde los aspectos concernientes a la parte del estudio recogido en este artículo, no se diferencia entre un perfil de letras o de ciencias, más propicio a integrar la prensa en el currículum de la educación de base para adultos.

### Referencias

BALLESTA, J. y GUARDIOLA, P. (2003): «El profesorado ante las nuevas tecnologías y los medios de comunicación», en *Enseñanza*,

19; 211-238.

BALLESTA, J. (2002): «Educar para el consumo crítico de los medios de comunicación», en ORTEGA, J.A. (Coord.): *Educando en la sociedad digital. Ética mediática y cultura de paz*. Granada, Grupo Editorial Universitario. Vol. II; 907-916.

BEST, J.W. (1981): *Cómo investigar en educación*. Madrid, Morata

CABERO, J. (1999): «Bases para el diseño, producción y utilización de los medios didácticos y materiales de enseñanza», en CABERO, J., BARTOLOMÉ, A.; CEBRIÁN, M. y OTROS (Eds.): *Tecnología educativa*. Madrid, Síntesis; 53-70.

GONNET, J. (1995): *De l'actualité à l'école*. París, Armand Colin.

HUBER, G.L. (2003): «Processes of decision-making in small learning groups», en *Learning and Instruction*, 13(3); 255-269.

JUNTA DE GALICIA (Ed.) (1997): *Documentación sobre la implantación de la enseñanza básica para personas adultas*. Santiago de Compostela, Consejería de Educación (Documento policopiado).

MARCELO, C. (1992): «Dar sentido a los datos: la combinación de perspectivas cualitativas y cuantitativas en el análisis de entrevistas», en MARCELO, C. (Coord.): *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Argentina, Cincel; 13-48.

MASTERMAN, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, Ediciones de la Torre.

MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, C. (1993): *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid, Cincel.

RICOY, M.C. (2003): «La prensa como recurso educativo en la formación de base de las personas adultas: proyección sociolaboral», en *IV Congreso Internacional de Formação Norte de Portugal-Galiza*. Oporto, Ministerio da Segurança Social e do Trabalho; 489-498.

RICOY, M.C. y FELIZ, T. (1999): «Educación secundaria para personas adultas: un reto para el siglo XXI», en *Revista Educación XXI*, 2; 97-124.

RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. y GARCÍA, E. (1996): *Metodología de la investigación educativa*. Málaga, Aljibe.

SANJUÁN, M. (1977): *Pedagogía fundamental*. Zaragoza, Librería General.

SEVILLANO, L. y BARTOLOMÉ, D. (1997): *Desarrollo de la inteligencia con la integración curricular de la prensa*. Madrid, CCS.

(Recibido: 05-10-04 / Aceptado: 12-12-05)

- Ángel Liceras Ruiz  
Granada

# Medios de comunicación, educación informal y violencia

Mass media, non-formal education and social representations on violence

Los medios de comunicación de masas, a través de sus programas e informaciones y de la educación informal que difunden, contribuyen a conformar representaciones sociales sobre la realidad que muestran. Entre ellas, las referidas al fenómeno de la violencia constituyen hoy día un componente de enorme importancia en nuestra cultura social. Indagar sobre la influencia educativa que ejercen los medios de comunicación en la configuración de representaciones sociales sobre la violencia y las prácticas sociales que tales representaciones favorecen, sus características y su tratamiento escolar concreta el contenido de este artículo.

Mass media, through their programs, news and the informal education they spread, show social representation on reality, being the ones referring to violence of great importance in our culture. In order to investigate on the educative influence of mass media in the social representations on violence and the social practices that such representations favour, its characteristics and their school discussion make specific the content of this paper.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Medios de comunicación, educación informal, representaciones sociales, violencia.  
Informal education, mass-media, social representation, violence.

Se dice que «lo que la escuela enseña durante cinco horas, lo destroza en quince minutos un mal programa de

TV». Tan alta capacidad deformativa de los medios de comunicación de masas (MCM) no puede quedar al margen de las preocupaciones de la escuela y de la educación formal (EF). Buena parte de la influencia que ejercen los MCM como difusores de educación informal (EI) la realizan como inspiradores de las representaciones sociales (RS) que construyen las personas a partir de las informaciones que reciben de esos medios.

La violencia es uno de los principales problemas a los que se enfrentan las sociedades de hoy. La violen-

❖ Ángel Liceras Ruiz es catedrático EU de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada (aliceras@ugr.es).

cia siempre ha existido, siempre ha habido guerras y personajes violentos, la historia está plagada de ellas y ellos, pero nunca como hasta hoy el hombre ha tenido tanto poder para producir daño y para mostrarlo. En las sociedades «avanzadas» la violencia ha tomado nuevas formas de expresión, ejecución y exhibición, unidas a las más tradicionales. Los hechos violentos ocupan un lugar preferente en relieve y extensión en cualquiera de los MCM. La violencia es tema de conversación y su ejercicio expuesto cotidianamente a chicos y grandes y con todo lujo de detalles, aparentando como normales hechos y acontecimientos que debieran ser excepcionales.

El fenómeno de la violencia y del comportamiento humano tiene muchas aristas. Sus causas son complejas y ahondan en factores sociales, políticos, económicos, psicológicos, etc.; en consecuencia, su estudio puede/debe abordarse desde múltiples perspectivas disciplinares. Aquí me interesa observarlo en relación con la influencia educativa que ejercen los medios de comunicación de masas en la configuración de representaciones sociales sobre la violencia y las prácticas sociales que tales representaciones pueden favorecer.

Se distingue entre violencia estructural y violencia cultural. Cuando se alude a esta última se hace referencia a aquellos aspectos simbólicos de la cultura (sus formas «no materiales» como son el lenguaje y la comunicación) que inciden en la exhibición o justificación de situaciones violentas, ya tengan éstas un carácter directo o estructural. Esta violencia cultural, por el hecho de no ser material no es inocua, todo lo contrario, según Penalva (2002), a través de su acción los seres humanos vencen las resistencias a las acciones violentas, adquieren hábitos violentos, apoyan las acciones violentas o simplemente no reaccionan ante las llevadas a cabo por otros.

Los MCM, a través del desempeño de sus funciones básicas (informativa, entretenimiento y diversión, política, psicológica y educativa), resultan instrumentos fundamentales de socialización porque divulgan la cultura, transmiten valores, conocimientos, creencias y modelos de conducta que generan marcos de interpretación de la realidad. Buena parte de lo que conocemos del mundo nos llega a través de los MCM, que construyen una imagen de él en virtud de la cual nosotros construimos la nuestra con lo que se llama «representaciones sociales», esto es, creencias arraigadas dentro de una sociedad ante las cuales se ha generado una actitud positiva o negativa. Es la teoría de Moscovici sobre el origen social del conocimiento que, aunque hoy día aún sigue suscitando algunas reservas entre los psicólogos sociales y sociólogos, resulta una

buena elaboración teórica que trata de explicarnos la formación y la naturaleza del pensamiento social.

Tanto los MCM como las RS que conforman deberían resultar ámbitos de atención preferente de la EF, porque son la fuente y el producto de un enorme bagaje de conocimientos que se antepone, filtra y proyecta las posibilidades y el resultado de la educación que se ofrece en las instituciones educativas. Qué son, cómo se elaboran, cómo conforman el conocimiento, cuál es el papel de los MCM en su construcción, de qué manera influyen las RS en el comportamiento social de los individuos y cómo deben ser abordadas estas cuestiones desde la actividad educativa del profesorado son el objetivo de este trabajo, ejemplificando todo ello con el trascendente caso de la influencia de los MCM en la configuración de las representaciones sociales sobre la violencia.

### 1. Los medios de comunicación de masas como constructores de la realidad

Se llega a decir que «lo que no aparece en TV, no existe», o que «es verdad porque lo han dicho en la TV». Se aceptan como reales y se consideran importantes sólo aquellos acontecimientos que muestran las cámaras de TV. Los MCM se han convertido en empresas de construcción de realidad, por su capacidad de hacer percibir algo «como real». Éste resulta ser un rasgo relevante de la influencia de los MCM: no sólo son instrumentos de transmisión de información, también originan procesos de significación, estructurando a corto y largo plazo una imagen de la realidad.

Ocurre muchas veces, sin embargo, que lo que vemos en TV no es lo que sucede en la realidad, sino la imagen que se ofrece de dicha realidad. Los MCM nos muestran sólo una imagen de lo que es la realidad en verdad, porque lo que recibimos es sólo la información que unas pocas personas han preparado para nosotros, es decir, no vemos lo que nosotros elegimos, sino lo que otros eligen para que veamos. En la relación directa con la realidad hay un conocimiento directo; cuando intervienen los MCM hay como un muro que se interpone entre conocedor y realidad. Se derrumba así la vista subjetiva que cada individuo tiene acerca de la realidad (el conocimiento por experiencia propia). En el conocimiento por experiencia, un mismo hecho lo conoce cada persona de manera diferente según sus características personales. A esta complicación de la realidad televisada contribuye el que, al mezclarse las imágenes del mundo real con imágenes de mundos ficticios (las películas), se desdibujan las fronteras entre lo real y lo ficticio y todo queda en el imaginario y lo aparente.

La visión de la «realidad» que nos presenta la TV destruye, inactiva y atrofia la capacidad de abstracción para la comprensión de los problemas, a la vez que empobrece el pensamiento crítico porque, en pro de sumar audiencias, la TV actual tiende a vaciar los sistemas de valores, y reducir todo a espectáculo. Tampoco la prensa elude la tentación del sensacionalismo, y con frecuencia recurre sin empacho a tópicos y estereotipos para explicar la realidad y, al mismo tiempo, vender más periódicos y revistas que es de lo que se trata. Una característica de la realidad mediática es, pues, que la cultura vicarial de los medios sólo muy parcialmente está integrada en la realidad de la vida cotidiana, aunque este alejamiento se va progresivamente acortando, pero, paradójicamente, no por el acercamiento de la cultura mediática a la realidad, que sería lo deseable, sino por el acercamiento de la realidad o de la actividad de los ciudadanos a la irrealidad de la vida propuesta por los medios.

Con esa conformación de la realidad mediática, los medios de comunicación tratan de organizar y ordenar nuestra visión del mundo y también nuestros valores más profundos: lo que es bueno y lo que es malo; lo que es positivo y lo que es negativo; lo que es moral y lo que es inmoral. Los medios opinan sobre cómo debiéramos comportarnos ante determinadas situaciones sociales, aunque tales recetas no se correspondan con las circunstancias de la realidad en que habrían de aplicarse; nos proponen qué pensar, qué sentir, qué creer, qué desear y qué temer. En suma, los MCM en general crean así modelos de convivencia, valores y actitudes, una «realidad mediática» que no siempre se corresponde con la realidad social, pero a través de la cual niños y adolescentes pueden extraer aprendizajes, frecuentemente inadecuados, sobre aspectos tales como la relación con sus padres, con la escuela, la sexualidad, la violencia, las modas, la alimentación o el comportamiento social, que se corresponden con los intereses principales de la sociedad y con la representación que tienen de su realidad inmediata, ambos aspectos prodigamente inducidos por los MCM (Páez y Zubieta, 2003).

## 2. Los medios de comunicación de masas y la creación de actitudes hacia la violencia

Las actitudes son evaluaciones duraderas de diver-

sos aspectos del mundo social. Las actitudes las adquirimos de otras personas a través de un aprendizaje social, e influyen en nuestro comportamiento. Actitudes poco convenientes aprendidas desde los MCM durante la infancia y adolescencia, pueden ser puestas en acción durante y después de estas etapas.

Entre las actitudes que se filtran en los MCM se encuentran los tópicos, los estereotipos y los prejuicios (temática de la que, por su relevancia en la construcción del conocimiento social, nos hemos ocupado en trabajos anteriores (Licerias, 2000; 2003), y también sobre la violencia, una actitud/práctica que se ha convertido en un problema con muchas variables y dimensiones en las sociedades modernas.

Vivimos en una sociedad bastante violenta, tanto observemos el fenómeno desde una perspectiva cuantitativa como cualitativa. Violencia verbal y material que la podemos detectar en múltiples ámbitos de la

**El fenómeno de la violencia y del comportamiento humano tiene muchas aristas. Sus causas son complejas y ahondan en factores sociales, políticos, económicos, psicológicos, etc., en consecuencia, su estudio puede/debe abordarse desde múltiples perspectivas disciplinares.**

vida cotidiana; que se ejerce con muy diversas modalidades y consecuencias desde todos los estamentos y estratos sociales, individual y colectivamente, y que también tiene un palpable reflejo en el ámbito escolar.

Los MCM son grandes escaparates donde la violencia se exhibe con absoluta desenvoltura. A muchos de los contenidos que se ofrecen en los MCM podríamos asociarse términos como fanatismo, intimidación, crimen, terror, brutalidad, disturbios, maltrato, violación, pelea, coacción, crueldad, salvajismo, barbarie, desafuero, abuso...

Sobre la cuestión de la influencia de los MCM en torno a la creación de actitudes violentas, dos son, en síntesis, las posiciones principales mantenidas en las investigaciones llevadas a cabo: una sostiene que los medios son una causa eficiente en la generación de la violencia en la sociedad; otra, que los medios lo único que hacen es reflejar la violencia social.

Los estudios que apoyan la teoría de la influencia de los MCM en la propagación de la primera teoría, aducen que no son posibles pruebas de una relación causal directa entre la visión de actos de crimen y vio-

lencia y la ejecución de actos criminales, pero la persistencia de actos violentos que se muestran en los programas de TV perfectamente puede ir creando un comportamiento agresivo en los receptores. Un fuerte argumento en defensa de esta posición es la teoría del aprendizaje vicario (Bandura), una de las formas a través de las cuales el ser humano aprende el comportamiento. Así, la exposición de los niños y adolescentes a la observación de acontecimientos violentos, aumenta la probabilidad de que lleguen a actuar de forma más violenta puesto que tienden, por un impulso interno (lo observan todo y lo reproducen), a imitar y asimilar modelos que concuerdan con su psicología y su temperamento.

Los defensores de la segunda posición afirman que la exposición a la violencia de los medios de comunicación tiene poco efecto, o ninguno, en el comportamiento violento en el mundo; que la gente era mucho más violenta en los siglos anteriores a la invención del cine y la televisión (Freedman, 2002); y que «la violencia de los medios de comunicación es un sospechoso habitual», siendo así que los orígenes de la violencia están en la naturaleza humana: «Hay muchas razones para creer que la violencia de los seres humanos no es literalmente una enfermedad ni un deterioro, sino que forma parte de cómo somos... algunos individuos son constitucionalmente más proclives a la violencia que otros (Pinker, 2003: 458). Este mismo autor zanja su postura de forma categórica aduciendo que «la afirmación de que la violencia es una conducta aprendida, es un «mantra» que repiten los pensadores de derechas para mostrar que creen que la violencia se debe reducir. No se basa en ningún estudio sólido. La triste realidad es que, a pesar de que se asegure repetidamente que «conocemos las situaciones que alimentan la violencia» apenas contamos con alguna pista. Y la culpabilidad de los sospechosos habituales en esa interpretación de la violencia no está demostrada en absoluto, y a veces es falsa» (Pinker, 2003: 451).

La visión relativizadora (o no determinista) de la influencia de los medios mantiene que no hay respuestas unívocas a un mismo estímulo. La influencia de los contenidos de cualquier MCM depende de una serie de variables que pasan por las características del entorno social y cultural cercano donde se desenvuelve el individuo, su formación, de los compañeros y medios culturales con los que interacciona y otros factores más. Es decir, los públicos no son pasivos ni neutros ni socialmente vírgenes, pero cuando el discurso que transmiten los MCM encuentra las condiciones psicológicas favorables (personas con escasos recursos

intelectuales, menor madurez o poca curiosidad), éste es asimilado funcionalmente en un alto porcentaje, y esos receptores quedan más fácilmente atrapados en esa malla, y la televisión se convierte en casi todo su alimento intelectual, por eso la capacidad de influencia de los medios es mucho mayor en los niños y adolescentes que en los adultos.

Así pues, la capacidad de influjo de los medios es selectiva: la exposición a escenas violentas no afecta a todos por igual ni siempre en el mismo sentido ni tiene las mismas secuelas; no todos los espectadores reaccionan igual ante un mensaje violento y, en todo caso, la violencia televisiva parece influir especialmente en aquellas personalidades que por cuestiones sociales, familiares y personales están más predisuestas al desarrollo de comportamientos violentos.

A pesar de las controversias, la mayoría de los estudios encuentran correlaciones positivas entre agresividad y exposición a contenidos violentos. Son tantos los ejemplos de sucesos violentos que se relacionan indudablemente con la influencia de las emisiones violentas de la TV que resulta incuestionable que la violencia presente en los MCM causa efectos perjudiciales en los espectadores, y en especial en niños y jóvenes. Lo que se ha de interpretar solamente en términos de probabilidad y no necesariamente de causalidad, es decir, no significa que la TV cause violencia, pero sí posee un enorme poder ideológico y conformador de opiniones y conductas, por imitación de lo que se lee o se ve con tanta frecuencia.

Bien es verdad que la violencia de las pantallas no es la causa única de la violencia real de nuestros niños y adolescentes, pero sí un factor más y muy importante. En consecuencia, no hay que estigmatizar a la TV y al cine como responsables de la violencia real. No todo el que ve violencia en TV y/o cine deviene en un individuo violento, si se cuenta con unos referentes previos que le permiten «contextualizar» esa violencia distinguiendo claramente los elementos ficticios de los reales y/o situar los orígenes de esa violencia, es decir, con una educación previa que previene o neutraliza los efectos. Esto no significa una exoneración de la responsabilidad de los MCM a este respecto, sólo que hay que adjudicarles el papel que les corresponde en este tema junto con otros factores. En todo caso cabe achacarle a los medios de comunicación la tentación de hacer de la violencia un espectáculo.

Aunque consideremos que los medios dan lo que el público pide, este argumento por sí solo valdría para los géneros de entretenimiento, pero no para los de la información y la formación, y se constata el desplazamiento hacia el formato de entrenamiento de los tele-

diarios (con inserción de cortes para la publicidad) y también en los periódicos. La violencia está presentada y sobre-representada en la forma que exige la progresiva mercantilización de la información. La guerra, el fenómeno violento que más víctimas produce, tiene un gran seguimiento por parte de los medios. El interés es legítimo (si se busca la paz habrá que conocer la violencia), lo que ocurre es que se habla más de la violencia que de resolución de conflictos.

La exposición a la violencia transmitida en la TV y el cine principalmente puede tener relevantes y perniciosos efectos en la formación social y moral de los jóvenes: imitar la violencia que observan (en contraposición con las tesis de Pinker, muchos psicólogos apuntan que el agresivo nace pero el violento se hace: los niños y los jóvenes no nacen violentos, y los ejemplos de violencia suelen ser comportamientos aprendidos); la violencia televisiva refuerza los valores o tendencias violentas ya existentes en el sujeto; la elevada exposición a la violencia real y ficticia en la pantalla vuelve a los niños inmunes al horror, porque la violencia televisiva trivializa la violencia real; distorsiona la percepción sobre el papel de la violencia en el mundo real; los niños pueden creer que las conductas agresivas son una solución aceptable a la provocación (en los programas violentos estas conductas son vistas como moralmente justificables), demuestran mayor agresividad en sus juegos y prefieren seleccionar la agresión como respuesta a situaciones conflictivas, es decir, acaban aceptándola como mecanismo válido para la resolución de problemas. En definitiva, lo malo de la violencia televisiva no está sólo en lo que muestra, sino, sobre todo, en lo que no manifiesta, omitiendo alternativas a la violencia en la resolución de las desavenencias, en su carácter paradigmático como modelo relacional que excluye otras alternativas, en el hecho de crear insensibilidad ante los actos violentos y asumir que son actos usuales en nuestra sociedad (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 1998).

### 3. Las representaciones sociales de la violencia versus comportamientos individuales y colectivos

Siempre ha existido la violencia, personajes y sociedades que han hecho de la intimidación un instrumento de dominio sobre los demás, pero nunca como hasta ahora habían existido tantos seminarios para la paz y los conflictos, organismos de protección de las víctimas de la violencia, ONGs, etc. y nunca como hasta ahora convivimos con tantos conflictos armados por todo el mundo, con tanta exposición pública de la violencia, lo que en lugar de hacernos más sensibles al horror de la misma parece que cada vez se

secunda más. Nunca como hasta ahora se había planteado y ocupado tanto el currículum escolar de la necesidad de una educación para la paz, y nunca como hasta ahora se producen con tanta frecuencia actos de indisciplina y violencia entre los alumnos, desde los más pequeños y entre ambos sexos (verifíquese con los maestros, quienes afirman que la convivencia escolar es el aspecto que más les preocupa de su tarea educativa («El Mundo», 12-07-04). Algo está fallando entonces.

En declaraciones externas (individuales y colectivas) los jóvenes y mayores se declaran antibelicistas, pacifistas, etc., pero el término paz se maneja como una palabra fetiche que se enarbola más desde lo «políticamente correcto» que desde la convicción interna. La amarga realidad muestra que cada vez más la confrontación es el credo de un buen porcentaje de la juventud y de la población en general ante la aparición de conflictos. Para tratar de entender estas aparentes contradicciones entre la teoría y la práctica puede resultar de interés adentrarse en el mundo de las representaciones sociales (Moscovici) como teoría sobre la elaboración de pensamiento que, a su vez, interviene en la conformación de las relaciones sociales. Cómo son las manifestaciones sociales sobre la violencia; cómo se expresan públicamente las personas sobre la violencia; cómo realmente se la representan internamente muchas personas y cómo actúan frente a la solución de conflictos.

La noción de representación social tiene que ver con la manera cómo nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan. Las RS son una forma de conocimiento social que nos ayudan a interpretar y pensar nuestra realidad cotidiana.

Las RS no sólo surgen y se desarrollan del conocimiento estructurado en discursos científicos, sino que, muchas de ellas afloran también a través de las interacciones sociales; a través del contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos; de la comunicación que se establece entre ellos; de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural; de los códigos, valores e ideologías relacionados con posiciones y pertenencias sociales específicas; y sobre todos estos contextos, y ante el eclipse de otros agentes como la familia y la escuela, en su elaboración muestran una enorme influencia los MCM.

Las RS que propician los MCM a menudo funcionan como esquemas, como marcos cognitivos, conformando una especie de «andamios mentales» que influyen fuertemente en la forma en que procesamos la in-

formación social. Algunas de las razones por las que los MCM operan como privilegiados instrumentos de formación de RS radican en su omnipresencia, su poder de infiltración y en su capacidad de crear la realidad. Las RS brotan con prodigalidad en las sociedades modernas en donde el conocimiento está continuamente dinamizado por las informaciones que circulan profusamente y que llegan a considerarse como guías para la vida cotidiana.

Las RS tienen siempre un aspecto de creencias y un aspecto de conocimiento. Es decir, no representan simplemente opiniones o actitudes, sino que a veces llegan a constituir teorías o ramas del conocimiento, proporcionando el marco informativo y valorativo suficiente sobre la asignación del sentido grupal sobre el que dar sentido a la realidad social. Al tiempo que construyen las realidades de la vida social nos aportan una comprensión de la misma, en eso estriba su importancia desde el punto de vista de la educación.

No obstante, las RS no tienen un carácter estático ni determinan inexorablemente las representaciones individuales. Frecuentemente se concretan en el plano de las opiniones y poseen un nivel de consistencia precario, dificultando las posibilidades de estructurar tantas ideas en un esquema teórico permanente y confiéndoles un periodo de vigencia relativamente breve. Propiedades todas ellas que se corresponden con las características del conocimiento que proyecta la educación informal y los MCM: un conocimiento mosaico.

Elaborando variaciones sobre la teoría de las RS, considero que en la sociedad de hoy se exaltan o declaran explícitamente unas representaciones sociales (RS explícitas), mientras implícitamente se asumen otras representaciones sociales contrapuestas (RS implícitas) en base a las cuales suelen actuar los individuos. Las RSE las enseñaría principalmente la EF, la escuela, y las reproducen los individuos en sus manifestaciones sociales políticamente correctas; las RSI las muestra el entorno social (MCM) y constituyen la «filosofía» que realmente inspira la actuación de muchos individuos.

Hoy parece que está de moda defender la paz. Pero se trata de un pacifismo de purpurina, hipócrita, pues en cuanto se rasca un poco quedan al descubierto actitudes de profunda insolidaridad y violencia. En términos generales el rechazo de la violencia se sitúa en el plano del deber ser, del súper-yo. Lo que explica un rechazo perfectamente compatible con el gusto por la visión de contenidos agresivos. La misma relación que hay entre aquello que los espectadores dicen que ven (conocido a través de los estudios de audien-

cia declarada), lo que afirman que les gustaría ver (conocido a través de las investigaciones tanto cuantitativas como cualitativas, de opinión y de expectativas sobre la oferta televisiva) y lo que realmente ven (conocido a través de la audiometría) (AUC).

En el deporte se habla de juego limpio, pero no hay celebración deportiva exenta de algunos excesos violentos por parte de los hinchas. Los políticos hablan de integración, de «sumar voluntades», pero en realidad se busca la exclusión y la eliminación del contrario, incluso de los propios correligionarios disidentes. Los debates políticos en cualquier ayuntamiento se convierten en batallas dialécticas de una enorme violencia verbal hasta que, en algunos casos –y la prensa lo refleja de vez en cuando– un concejal arremete físicamente contra otro. Esto, en un régimen democrático, donde el respeto a las ideas de los demás debe ser santo y seña del comportamiento social.

Maltratadores, personajes que de repente salen a la escena pública por unos determinados actos violentos, y de los que todo el mundo reputaba como excelentes vecinos que nunca habían dado ningún problema. Vandalismo indiscriminado, inseguridad y destrozos en los centros educativos, aumento de las lesiones en robos... La violencia es un signo de nuestro tiempo que subyace en el comportamiento social de los individuos.

Frente a lo que cualquier persona sensible y sensata pensaría sobre la violencia como medio de establecer las mejores relaciones con nuestros semejantes y como forma de resolver diferencias con sus iguales, en las RS que sobre la violencia ayudan a conformar los MCM:

- Se presentan héroes violentos a imitar. «El bueno» practica tanta violencia o más que «los malos» y de forma más eficaz.
- Se asocia el humor como compañero de la violencia. En ocasiones el humor se usa como soporte del desarrollo de algunas escenas violentas.
- Los actos violentos aparecen de forma embellecida y saneada, ausentes de dolor y daño explícitos, sin exhibición o referencias al dolor de las víctimas o a los perjuicios físicos y emocionales que éstas padecen, con lo que se distorsiona el sentido de las consecuencias y se incita a ignorar el sufrimiento y los efectos nocivos de la violencia.
- La mayoría de los actos violentos mostrados en la pantalla quedan sin castigo. Premiar la violencia o no castigarla abiertamente es algo que favorece el aprendizaje de comportamientos violentos.
- Muestran que la violencia es aceptable y eficaz como forma de resolver conflictos, y fomentan la vio-

lencia en los espectadores en la medida en que parece estar justificada.

- El diálogo es un síntoma de debilidad. Se recurre a él si no se tiene el suficiente poder para imponer nuestra voluntad, si se tiene que obtener algún tipo de concesiones.

Junto a la violencia explícita se exhibe también en los medios la violencia simbólica, normalmente latente en las relaciones interpersonales, en los estilos de vida y en los valores representados en muchos espacios televisivos pretendidamente no violentos (debates...).

Rojas Marcos (1995) manifiesta que en nuestra cultura se exalta la rivalidad y se admira el triunfo conseguido en situaciones de enfrentamiento; la creencia de que el antagonismo y la pugna son elementos necesarios y deseables; que en la lucha cotidiana (se forja el carácter) los fuertes sobreviven mientras los débiles perecen en el intento.

Los niños difícilmente pueden sustraerse a las influencias ambientales ni competir con los ejemplos que ofrece la EI. Y teniendo en cuenta que les puede resultar tan real la violencia real como la violencia representada, y dada la omnipresencia de la violencia en los MCM, las consecuencias están servidas.

#### 4. Cómo trabajar desde el ámbito escolar las representaciones sociales sobre la violencia

Enfrentarse a las RS perversas sobre la violencia no es tarea fácil, pues ya hemos visto que éstas constituyen un mecanismo generador de posturas y de conductas hacia determinados objetos e ideas, y sirven de guías para orientar la conducta ante esas situaciones. Aunque las RS constituyan procesos dinámicos y vayan integrando elementos que las modifican, es obvio que no cambian de un momento a otro ni de una circunstancia a otra, pues carecerían entonces de utilidad para orientar las conductas en relación a los mencionados objetos. Ese cambio actitudinal implica poner en marcha procesos complejos en los que no es suficiente la persuasión mediante discursos éticos y morales, sino que es preciso sobre todo un ejercicio continuado y repetido de conductas que consoliden valores prosociales en los individuos. Sin embargo, sabemos que en buena medida las conductas son dependientes de los contextos, y que los objetos suscitan conductas diferentes según los contextos en los

cuales aparecen. Y si esto es así, entonces el mecanismo responsable de la orientación de las conductas y de la construcción de la realidad social no es la representación social, sino aquello que selecciona la RS pertinente a una situación determinada (Ibáñez, 1988). Aquí es donde se abren las bazas de la EF en relación con las RS sobre la violencia representada en los MCM: ofrecer RS alternativas y lograr que éstas se impongan en el actuar de los individuos. Así pues, no es la inhibición, sino el convencimiento de la responsabilidad y las posibilidades de la EF la postura acertada para enfrentarse a las RS inadecuadas que deslizan los MCS.

Interesa analizar las causas reales del problema e intervenir desde diferentes frentes sobre el fenómeno de la violencia de los niños y jóvenes actuales. Lo contrario es enmascarar el problema, culpabilizar a estos actores y, a lo sumo, a la familia, para no afrontar la realidad social en la que estamos inmersos.

Por su parte, en los trabajos sobre violencia escolar es frecuente hacer análisis de los comportamientos

**Tanto los medios de comunicación como las representaciones sociales que conforman debieran resultar ámbitos de atención preferente de la educación formal, porque son la fuente y el producto de un enorme bagaje de conocimientos que se antepone, filtra y proyecta las posibilidades y el resultado de la educación que se ofrece en las instituciones educativas.**

violentos, y se adoptan medidas terapéuticas como propuestas de solución, pero son menores las iniciativas que entran en el ámbito pedagógico y sociológico y que, en consecuencia, llegan a integrarse significativamente en el currículum escolar.

La EF no puede desarrollarse a espaldas de los medios de comunicación, debe ser beligerante y encarar el problema de la violencia influida que desarrollan algunos niños y jóvenes a partir de su exposición a la TV. La escuela no debe quedar impasible ni ante el fenómeno de la violencia ni ante los MCM que la retransmiten. Aunque esto no es fácil, porque la velocidad de los distintos cambios y transformaciones sociales sobrepasa con creces la capacidad de adaptación de las instituciones educativas. No obstante, urge esta toma de postura y las actuaciones consecuentes, porque el desfase entre la realidad social y la realidad

escolar cada vez se agranda más y hace la labor de ésta más ineficiente para enfrentarse a las exigencias de formación que aquella demanda.

Un tratamiento que debe plantearse una labor continuada, sistemática, insistente y convincente contra la violencia. La educación escolarizada tendrá que enseñarles a sus alumnos a analizar las imágenes y a reflexionar sobre ellas, tratando de reformular un mensaje moral contra la violencia; mostrarles otras realidades con una escala de valores diferente; modelos de hombres y mujeres que basan sus vivencias en la libertad, en la responsabilidad, en la defensa de la igualdad, por una sociedad más justa, más solidaria y más tolerante, pero no desde la violencia y la agresividad, sino desde la razón, los principios éticos, el diálogo y la justicia. Modelos de hombre y de mujer que se sienten fuertes y seguros gracias a su formación, a sus creencias e ideales (Mesa, 2002). Un tratamiento que ponga de relieve los efectos perversos que para las personas y la convivencia social se derivan de la violencia, recuperando la capacidad de indignación y asombro frente a ella. Esta lectura crítica de la violencia en los medios requiere una «alfabetización en medios» aplicando precisamente las nuevas tecnologías para conseguir una competencia cultural y la capacidad de descodificación de los mensajes que los medios transmiten (Antón, 1998). Pero el problema de la violencia incumbe a todos los estamentos sociales, no sólo a la escuela, que en última instancia trata de prevenir o paliar sus efectos, importa también a quienes la producen (ejercen), a quienes la difunden (MCM) y a quienes tienen los resortes para tratar de intervenir en las condiciones en que se produce o se difunde (políticos, administraciones públicas).

Si la evidencia de que en el consumo de TV está la posibilidad de aprender «lo malo», también está la oportunidad de aprender «lo bueno», la TV puede ser también un poderoso medio de enseñanza y/o aprendizaje de valores prosociales. El artículo 20.4 de la Constitución Española establece que la libertad de ex-

presión tiene su límite en el respeto a los derechos reconocidos en el Título I y, «especialmente, en el derecho al honor, a la intimidad, a la propia imagen y a la protección de la juventud y de la infancia». Los medios de comunicación pueden contribuir de forma eficaz a una educación emocional positiva y equilibrada (Bisquerra y Filella, 2003), con relatos televisivos atractivos a través de los cuales transmitir mensajes positivos que introduzcan la no violencia, la solidaridad, la responsabilidad social, etc. en su marco de valores; dirigiendo a los jóvenes mensajes que contengan, no sólo información o entretenimiento, sino que propicien también la adquisición y el aprendizaje de habilidades específicas y soluciones prácticas para resolver conflictos.

### Referencias

- ANTÓN, J.A. (1998): *Medios de comunicación, conflictos y Tercer Mundo. Las raíces de los conflictos*, 8. Madrid, Observatorio de Conflictos, CIP.
- ASOCIACIÓN DE USUARIOS DE LA COMUNICACIÓN (AUC): «La violencia en los medios de comunicación», en *www.-auc.es* (22-07-04).
- BISQUERRA, R. y FILELLA, G. (2003): «Educación emocional y medios de comunicación», en *Comunicar*, 20; 63-67.
- FREEDMAN, J.L. (2002): *Media violence and aggression: No evidence for a connection*. Toronto, University of Toronto Press.
- LICERAS, A. (2000): *Tratamiento de las dificultades de aprendizaje en Ciencias Sociales*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- LICERAS, A. (2003): «Tópicos, estereotipos y prejuicios, componentes de un aprendizaje informal que deforma», en *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36; 89-101.
- MESA, R. (2002): «Medios de comunicación, violencia y escuela», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44; 209-222.
- PÁEZ, D. y ZUBIETA, E. (2003): «Dimensiones culturales. Individualismo-colectivismo como síndrome cultural», en PÁEZ, D.; FERNÁNDEZ, I.; UBILLOS, S. y ZUBIETA, E. (Coords.): *Psicología Social, cultura y educación*. Madrid, Pearson; 55-87.
- PENALVA, C. (2002): «El tratamiento de la violencia en los medios de comunicación», en *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 10; 395-412.
- PINKER, S. (2003): *La tabla rasa*. Barcelona, Paidós.
- ROJAS MARCOS, L. (1995): *Las semillas de la violencia*. Madrid, Espasa Calpe.



Comunicar 26

# Bitácora

*agenda*



Apuntes  
Reseñas

*Notes*  
*Communication platforms*  
*Books*

# Alienación-interacción...

De «Pantallas Sanas» de José Antonio Gabelas



No son antagonicos sin que están en relación dialéctica



Lo virtual como posible  
y lo actual como concreción de lo virtual

Hoy consideramos  
lo virtual como  
lo opuesto a lo real

...Y hablamos  
de manipulación,  
de engaño,  
de censura...



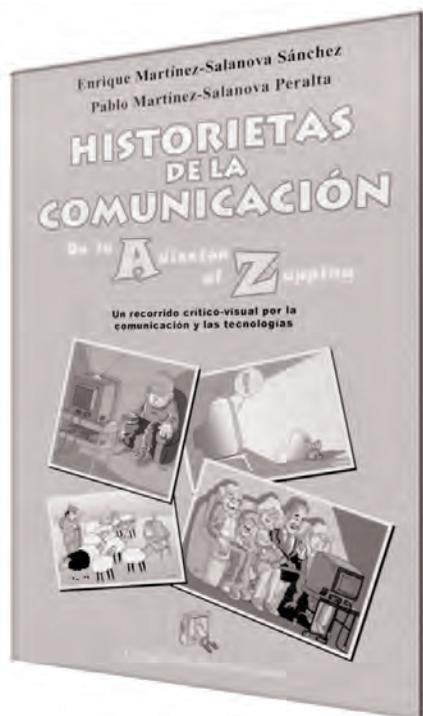
# en un mundo de pantallas...

Textos y dibujos: Enrique Martínez-Salanova



## LIBROS

◆ José Ignacio Aguaded Gómez



**Historietas de la comunicación: de la adicción al zapping; Enrique Martínez-Salanova; Huelva, Comunicar Ediciones; 2005; 371 págs.**

tenidos, aunque nadie podría asegurar que no la hubiera en este texto. Se trata más bien de un libro para educadores, comunicadores, consumidores de la tele y ciudadanos en general que ven reflejado en los cientos de dibujos, caricaturas, comics y sentencias de este libro su hábitat diario, que sienten y padecen las grandezas —y también esclavitudes— de los medios y especialmente de ese medio estrella que es la televisión. El listado de términos analizado es tan amplio como inabarcable. Los autores han optado por ofrecer un universo poliédrico que se pasea por el pensamiento único, la globalización, la colonización y la tecnología, pero también por la música, los refranes, la escritura, la fotografía, los cuentos y la cultura. No por ello abandona la telebasura y la dependencia, las pantallas y las pizarras, o en tono ya más didáctico y socarrón, los derechos del telespectador, el ver los medios o la decisión. Lo más genuino de todo esto es que con palabras, aparentemente dispares, se construye un universo lleno de obviedades que precisamente por ello pasan desapercibidas en el diario de nuestras vidas.

Sin duda, se trata de un texto singular y creativo, porque convertir en imágenes la vida cotidiana no es tarea nada sencilla y mucho menos cuando se quiere retratar en dibujos lo que realmente nos pasa y nos acontece sin que nos demos cuenta, porque vivimos ante los medios como los peces en el agua, sin ser conscientes de ello.

Enrique y Pablo consiguen magistralmente presentarnos un libro que nadie se negará a leer y mucho menos a ver, porque si antes se decía que la letra con sangre entra, ellos han apostado decididamente —y nosotros con ellos estamos a una— que el mundo de hoy «con imágenes realmente entra», sólo con lo icónico podremos realmente entender y comprender la complejidad del universo mediático en que vivimos. Se trata de pensar este mundo, de vivirlo inteligentemente, de tener los resortes y las competencias mediáticas que todo ciudadano ha de poseer mínimamente para manejarse y entender/comprender los mensajes de los medios de una forma plural, crítica e inteligente. Este texto, no hay duda, es un paso importante para ello.

Nos encontramos, sin duda, ante una «biblia» para los amantes de la edu-comunicación, a manera de diccionario, que recoge el mundo de las letras de la «a» a la «z», sin dejar atrás de su amplio recorrido a un impresionante mundo de sensaciones que, aunque intentan disfrazarse de humorismo, no son más que retazos punzantes de una filosofía alegre y divertida que integra, de forma inteligente y crítica, el complejo universo de la comunicación audiovisual en nuestra vida cotidiana, ya tan condicionada por el impacto y la presencia de los medios en todos los entornos diarios. El primer autor, Enrique, filósofo y tecnólogo de la educación y la comunicación, fusiona con pasión todos sus demonios interiores en este texto en los que, a manera de síntesis, recoge algunos de sus mejores flashes audiovisuales de los últimos años. Y aun más, el segundo autor, Pablo, impulsa con savia nueva los tópicos de su predecesor, dándoles así un tono lleno de vitalidad y optimismo. En suma, una fusión creativa que nos adentra en un texto que por mor del humor nos inunda de máximas certeras de la vida.

Desde la «adicción» al «zapping», como indican sus autores, es un auténtico recorrido crítico-visual por la comunicación y las tecnologías, a través de agudas frases e imágenes de la cotidianeidad, que nos interpelan sobre nuestras actitudes —y también sobre nuestras aptitudes— ante los medios de comunicación, no siempre provistas de alforjas críticas. Con la excusa no confesada de repasar y dar vida a una amplia serie de palabras-símbolo, el texto nos introduce, en clave sintonizada de humor y filosofía, en la autopista de la interacción diaria que, como ciudadanos y consumidores del mundo de hoy, nos depara la comunicación. No se trata, por tanto, de un manual para expertos y universitarios que buscan sólo sistematización de con-

## LIBROS

♦ Montserrat Medina Moles

Nos encontramos frente a un planteamiento muy atractivo, cómo conseguir involucrar a profesores y alumnos en la interesante propuesta de realizar una investigación periodística, redactarla y publicarla. «Periodistas por un día» es un programa argentino que propone a segundo y tercer año de Polimodal o cuarto y quinto de todas las escuelas públicas del país investigar periodísticamente un tema de actualidad que les interese. Un jurado será el encargado de valorar las experiencias y seleccionará aquellas que serán publicadas por todos los medios gráficos, un mismo día. En esta propuesta participan todos los diarios del país y supone un importante compromiso con la escuela. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y los Ministerios de Educación de todas las provincias asumen esta propuesta como un desafío que no pretende sólo investigar sino compartir con toda la comunidad los descubrimientos y aprendizajes de un grupo de alumnos.

En este cuadernillo podemos encontrar las bases del concurso así como orientaciones para llevar a cabo la investigación. En esta guía conoceremos cómo se construye una investigación periodística, en qué consiste, qué queremos contar, elementos que hay que incluir y algo básico y fundamental, de dónde sacamos la información para realizarla. La labor del docente es difícil pero cuenta con la ayuda de coordinadores del Programa en los respectivos Ministerios de Educación provinciales a los que pueden consultar.

En el apartado dedicado a las reglas del buen periodista, encontramos siete principios básicos: ofrecer un enfoque particular, no repetir puntos de vista de otros periodistas sobre el tema; evitar llevarse por los prejuicios e intentar que la realidad nos sorprenda; documentarse bien sobre el tema, informarse de varias fuentes; la confianza, los lectores deben confiar en lo que leen para lo cual hay que recurrir a distintas fuentes; una mirada honesta, aunque la objetividad es imposible porque los periodistas son personas y tienen opiniones no debe ser una mirada ingenua y se debe investigar a todos los actores que intervienen; en el estilo, conviene evitar el exceso de frases retóricas y los lugares comunes, la claridad sintáctica es fundamental; y por último el título, es la manera en que el periodista refleja su estilo.

Incluye una entrevista a Nora Veigas, periodista del diario «Página 12» de Buenos Aires. La periodista propone consultar la máxima cantidad de fuentes para tener una visión global del tema que se investiga. Entre los consejos de Nora Veigas figura el de conseguir que el texto se entienda, escribir con claridad y sencillez. Muchos periodistas desean mostrar lo cultos que son y olvidan quiénes son los lectores, la regla es que nadie puede escribir sobre lo que no conoce. La publicación incluye también algunas preguntas que se plantean los que van a participar en el concurso: qué tema elegir, cómo vincular esta propuesta con los contenidos del programa y el rol que asume el profesor en el análisis de las cuestiones complejas.

Finalmente encontramos una muestra, una investigación llevada a cabo por alumnos y que sirve para ilustrar lo que se puede conseguir con un trabajo planificado y con el esfuerzo de todos los educadores. A pesar de ser un certamen argentino, el cuadernillo podría ayudar a cualquier docente a emprender la labor de guiar a su alumnado por los vericuetos del periodismo. Escrito con gran claridad y bien estructurado, plantea incluso una agenda de trabajo para organizarse.



**Periodistas por un día; Daniel Filmus (Ed.); Buenos Aires, Ministerio de Educación y Tecnología; 16 páginas**

## LIBROS

♦ Julio Tello Díaz



**Consumo, luego existo. Poder, mercado y publicidad; Joan Torres; Barcelona, Icaria, 2005; 124 páginas**

Emulando la célebre frase «pienso, luego existo» del matemático y filósofo Descartes, el autor de este libro invita al lector a reflexionar acerca de la dependencia que causa en las personas el complejo mundo publicitario y el consumo. Llegado este punto de subordinación ante la poderosa publicidad, el sujeto no puede concebir su existencia si no es manifestándose a través del consumo al cual incita el incesante torrente publicitario.

Los medios de comunicación han llegado a tener un papel preponderante en la actual sociedad de consumo, y esto ha sido detectado por los agentes publicitarios, de tal manera que con sus promesas han conseguido filtrarse en el pensamiento del sujeto, provocándole sensaciones idílicas, deleitosas y placenteras mientras se imaginan adquiriendo y usando el producto o servicio que le están anunciando. Esta situación de bombardeo publicitario ha dado lugar a que una enorme cantidad de personas compren dejándose llevar por sus impulsos, más que por la necesidad, al verse sumergidas en un cóctel de palabras mágicas en torno a la identidad, autoimagen, rol social, etc. que prestigian los conceptos a los que se asocia el producto publicitado.

Para Joan Torres, la invasión publicitaria a través de los diferentes medios de comunicación, con una utilización estratégica de las tecnologías de la imagen y el sonido, está incrementando el deseo hacia el producto, está potenciando la sensación de necesidad, y haciendo que el sujeto se identifique con la mercancía; éste es el principal objetivo del «complejo comercial-publicitario» (CC-P), que se erige como el auténtico Matrix de nuestro tiempo al conseguir vampirizar todos los campos de la comunicación, siendo el dinero la única energía que hace mover nuestra actual civilización occidental.

Para captar la atención del usuario, los medios de comunicación van buscando tener un papel determinante en la percepción de «lo real» y en la configuración de la ética y la estética, tanto personal como colectiva. De ello se han hecho eco los agentes publicitarios, al intentar mostrarse como un humilde sistema de información y comunicación sobre los productos que anuncian, ya sean bienes o servicios, al justificar que se están transmitiendo datos sobre hechos y características objetivas de las cosas. Pero lo que se está haciendo es apelando a la imaginación del espectador para estimular que componga sus deseos personales. Esta circunstancia queda plasmada en varios ejemplos publicitarios minuciosamente explicados en diferentes lugares del texto.

Este libro, a través de once breves capítulos, plasma una innegable realidad de nuestra sociedad de consumo, ya que intenta hacernos comprender el poder de persuasión que tienen los mensajes publicitarios para inducirnos a un consumo desmesurado, lo cual permitirá un incremento exponencial de las riquezas del anunciante; riqueza que será directamente proporcional a la fijación que produzca su marca en la mente de los sujetos. En un sistema de sobreproducción material y de servicios, las empresas con fines comerciales tienen en la publicidad uno de sus mayores aliados para alcanzar sus objetivos.

Redactado con un lenguaje formal y preciso, aunque sin la utilización de excesivos tecnicismos, este libro está dirigido a un amplio público, abordando las causas que generan este problema mediático y aportando unas más que razonables reflexiones para hacer entender al lector la forma de evitar que las idílicas promesas publicitarias causen enormes mermas en su economía al dejarse influir por ellas.

## LIBROS

♦ M<sup>a</sup> Dolores Degrado Godoy

Las páginas del texto recogen un conjunto de pautas éticas para servir de guía a los medios de comunicación y sus profesionales en su actividad informativa cotidiana, así como también algunas otras indicaciones referidas a la ética de la comunicación en general. Estas pautas permiten familiarizarse y conocer los códigos éticos más representativos del periodismo así como de los principales mecanismos de comunicación. Este tipo de documentos suele recoger, salvo en algún caso de algún código más especializado, las obligaciones más generales y básicas del periodismo, aquellas que todo periodista debería cumplir en su actividad cotidiana.

Además se recogen otro tipo de documentos referidos al tratamiento mediático y la repercusión de los medios en la infancia y los menores en general: con capítulos dedicados a información sobre menores, anorexia, edu-comunicación, violencia y ficción. También se recogen aquí recomendaciones y pautas deontológicas referidas a otros temas éticos relevantes relativos tanto a los diferentes soportes mediáticos como a la actividad del periodista más especializado: capítulos sobre periodismo gráfico, radio y publicidad encubierta, y televisión. Por último le ha parecido oportuno al autor incluir también en esta recopilación la propuesta de ley de estatuto del periodista profesional que aspira a convertirse algún día en la ley que habrá que regular, como su nombre indica.

Cabe destacar que los documentos recopilados en el texto van agrupados por tópicos y precedidos en cada caso de una introducción que sirve tanto de presentación del tema en cuestión como de los propios documentos en particular. Recalcar que dichas introducciones tienen un carácter básico, que ayuda a situar los referentes fundamentales de cada cuestión sin pretender en absoluto agotarlas. Para profundizar en estos temas se facilita al final de cada capítulo una bibliografía y algunas direcciones de Internet, a donde debe acudir el lector interesado si quiere encontrar más información y un tratamiento más exhaustivo de los mismos. Conviene recordar que el sentido fundamental de una recopilación como ésta es sobre todo poner al alcance de los lectores un conjunto amplio de recomendaciones y códigos éticos para guiar la actividad de los medios y de quienes trabajan en ellos, de modo que resulte fácil familiarizarse con ellos y consultarlos en caso necesario.

Estamos ante recomendaciones de naturaleza práctica. Se trata de que los profesores y estudiantes los conozcan, los lean y los frecuenten, pero siempre con la finalidad última de aplicarlos en su labor cotidiana. Constituyen buena prueba de ello, ya que no han sido realizados exclusivamente por profesionales del periodismo, sino que son fruto igualmente del interés, la preocupación y la iniciativa de un amplio número de personas, investigadores, educadores y colectivos sociales de todo tipo que han sentido la necesidad de contribuir con estas aportaciones a la mejora común de la sociedad de la información y la comunicación en la que nos hallamos inmersos. Hay desde manifiestos hasta códigos suscritos por organizaciones profesionales y empresariales de los sectores implicados, pasando por recomendaciones del Senado o de investigadores de la comunicación. Su reunión y presentación conjunta no debe tomarse como un cuerpo doctrinal cerrado de ética de la comunicación. Más bien se trata de proponer referentes que sirvan de guía a la actividad de los medios para ir aplicándolos, discutiéndolos, revisándolos y perfeccionándolos entre todos, e ir consiguiendo así una cultura ética.



**Pautas éticas para la comunicación social. Hugo Aznar; Valencia, Universidad Cardenal Herrera, 2005; 185 páginas**

## LIBROS

◆ M<sup>a</sup> Dolores Degrado Godoy



La televisión en la mirada de los niños. Carmen Marta Lazo; Madrid, Fragua, 2005; 359 páginas

tintos mensajes, se incluye en este estudio un análisis empírico compuesto por dos métodos de investigación diferentes, como cuantitativo, en forma de encuesta, y otro cualitativo, realizado con grupos de discusión. El principal objetivo consiste en delimitar de qué manera actúan los componentes de la muestra en función de las tres variables planteadas: edad, cantidad de consumo diario de televisión y diálogo con los padres respecto a los contenidos que ven en la pantalla. Este estudio sirve para recabar información cuantitativa de cuánto, cuándo o qué ven; llegando a analizar las razones del por qué es una actividad frecuente en su tiempo de ocio, conocer cuáles son los intereses, demandas y propuestas que plantean al medio y, en definitiva, tratar de argumentar para qué ven la televisión y si su consumo queda satisfecho con los contenidos que ven.

Esta obra establece una escala de «niveles de actividad» para defender la necesaria formación del niño como sujeto crítico, participante y autónomo frente a los contenidos que le proporciona la televisión. Para ello, incorpora un modelo de «educación en materia de comunicación» como tema transversal que reclama su integración en el currículo escolar por resultar prioritario en la sociedad actual, imbuida por el protagonismo de la pantalla.

La autora del libro, Carmen Marta, doctora en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid, ha participado en Congresos relacionados con la imagen y ha realizado varios trabajos de investigación referentes al tema de la percepción infantil de los mensajes televisivos.

La televisión es un referente constante para los niños, con ella conviven gran cantidad de tiempo al día y constituye una fuente potencial de aprendizaje para el menor. El mundo televisivo es un importante agente de socialización para el niño, cuantitativa y cualitativamente. Este vehículo de creación de la realidad construida y por tanto medida, constituye junto con otras entidades de primer orden, como la familia o la escuela, un pilar básico en el desarrollo intelectual, conductual y emocional de la población infantil.

Esta obra parte de la premisa de que el niño no es un sujeto pasivo que absorbe todo contenido que se emita en pantalla. De hecho, tiene capacidad para elegir el medio o sustituirlo por otras alternativas, puede abandonar un programa por no resultar de su interés, incluso, sabe crear mecanismos de autodefensa ante mensajes que estima impropios o no aptos para su edad.

El niño, considerado como sujeto social sensible, interactúa con los contenidos televisivos siguiendo los parámetros que le aportan otras voces en los diferentes entornos en los que se relaciona y confrontando sus criterios y opiniones con los que le aportan las otras fuentes. Con objeto de establecer un mapa de posibles «mediaciones» en el proceso de interrelación entre niños y medio, se aplica el modelo «sistémico» en el que confluyen los distintos contextos. En este modelo se inscriben diferentes sistemas que condicionan la forma en que el niño percibe los mensajes audiovisuales, desde la familia, la escuela o el grupo de iguales, hasta la propia cultura.

Con el fin de fundamentar cómo repercuten algunas de estas mediaciones en el proceso de percepción de contenidos televisivos y definir al mismo tiempo, entre otros aspectos, el grado de vinculación o actividad con el que el niño afronta dis-

## LIBROS

♦ Rocío Díaz Gómez

En «Pantallas sanas» un grupo de expertos –profesores estrechamente implicados– en educación y medios de comunicación, presentan a lo largo de siete interesantes capítulos distintas formas de abordar la educación en medios. Entre las diversas temáticas que se tratan se encuentran: el tabaco y los medios de comunicación; el cine como recurso didáctico para trabajar en valores; la publicidad; la telebasura o el papel de la familia ante los medios. El lector puede adentrarse en la lectura de cada capítulo de la manera que considere más oportuna, ya que los capítulos aunque complementarios son independientes entre sí.

En el apartado «entornos saludables y TIC en la sociedad del espectáculo», Joan Ferrés insiste en la necesidad que tienen los educadores de permanecer conectados con la realidad de sus alumnos, con sus intereses y necesidades. Para el autor, educar para la salud y los medios es educar desde y en la emoción despertando el deseo y transmitiendo entusiasmo.

Siguiendo está misma línea –aunque con un talante más crítico y distendido–, Agustín García en el capítulo «Convivencia y educación crítica con las pantallas» insiste en la necesidad de que los padres hagan de mediadores entre sus hijos y el contenido que éstos ven en las pantallas. Este autor también cree necesario tratar de adaptar el currículo a estas nuevas necesidades y realidades.

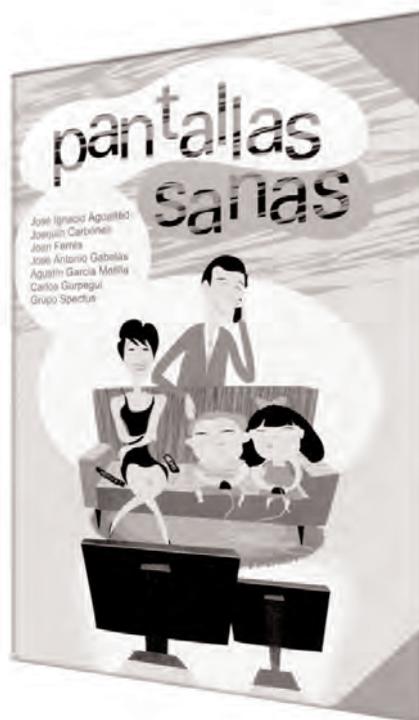
Por su parte, Joaquín Carbonell en «la familia ante las pantallas» corrobora la idea de que la televisión «engancha» y no se puede utilizar para dialogar y comunicarse con los niños. De esta forma, aconseja a los padres que como mediadores entre sus hijos y los medios, establezcan una serie de reglas y condiciones que garanticen al menos un consumo responsable de los mismos.

José Antonio Gabelas en su «Universo ubicuo» realiza una autocrítica hacia la escuela y sus anticuados modelos organizativos, poniendo especial énfasis en el Currículum y en los profesores con conocimientos caducos. El lector encontrará aquí algunas buenas pautas para consumir correctamente los medios, en una clara apuesta de Gabelas por la innovación y la mediación en la educación para los medios.

Con un matiz eminentemente práctico Carlos Gurpegui presenta en «el cine, visionario de nuevas conductas» una guía de películas con las que trabajar un amplio abanico de temas. Cabe destacar, el excelente análisis filmográfico que realiza, desvelando aspectos de la realidad difíciles de observar en otros contextos.

A los capítulos anteriormente señalados se suma el trabajo llevado a cabo por Ignacio Aguaded y el Grupo Comunicar en su andadura por crear un espacio para el diálogo y el intercambio de ideas y conocimientos sobre educación y medios. En este capítulo se realiza un recorrido histórico por los orígenes del grupo y la revista, así como las actividades y encuentros que se realizaron hasta llegar a hoy día.

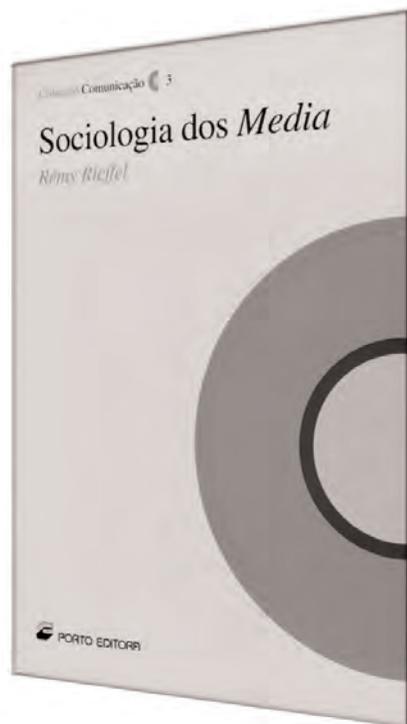
El libro finaliza con cinco fichas para trabajar «pantallas sanas» llevadas a cabo por el Grupo Spectus, colectivo veterano que trabaja en líneas educativas innovadoras en la enseñanza de los medios así como en la creación de materiales audiovisuales e informáticos.



**Pantallas sanas; Aguaded, Carbonell, Ferrés, Gabelas, Matilla y Gurpegui; Zaragoza, Gobierno de Aragón, 2005; 153 páginas**

## LIBROS

◆ Rocío Díaz Gómez



**Sociología dos media; Rémy Rieffel; Porto (Portugal), Porto Editora, 2003; 238 páginas**

de otras ciencias sociales afines como la psicología social, las ciencias políticas, la semiología o la antropología. Por este motivo, en este libro se lleva a cabo el estudio de los medios desde una perspectiva abierta e integradora que tiene en cuenta los principios y planteamientos de todas las disciplinas anteriores.

El autor realiza un excelente trabajo de síntesis al explicar en pocas páginas los principales conocimientos inherentes a cada una de las temáticas. La lectura de este libro brindará al lector una visión general de la influencia que tienen los medios de comunicación en nuestras sociedades, al mismo tiempo que presenta una serie de cuestiones de especial relevancia que pueden servir de referencia para investigaciones futuras.

El libro « Sociología dos media» del profesor e investigador francés Rémy Rieffel, se presenta como una excelente obra de introducción a este ámbito de la sociología. A grandes rasgos, el libro analiza el impacto que tienen los medios de comunicación en la vida política, social y cultural, así como las técnicas de propaganda y publicidad o el comportamiento de periodistas y público dentro de los medios de comunicación tradicionales y de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

El autor consigue desmitificar conceptos y juicios entorno a estos temas, en un intento por presentar la realidad tal cual es, sin tapujos ni engolados disfraces que impiden la correcta visión de ciertos acontecimientos. Rieffel en este libro, no se conforma sólo con describir las repercusiones que los medios y las TIC están teniendo en la sociedad sino que realiza un esfuerzo considerable por fomentar el espíritu crítico entre los lectores. Al ahondar en la lectura, uno tiene la impresión de haber permanecido ciego o dormido ante ciertos modos de proceder mediáticos. El lector deja de ser un espectador común para cruzar al otro lado del medio, a tiempo para descubrir ciertas intencionalidades ocultas y vedadas a la audiencia.

El libro se articula entorno a siete temas que guardan relación con cinco grandes áreas: los media y el espacio público; la influencia de los medios sobre la cultura; la sociología de los productores de información; el uso y recepción de los medios y ejemplos de uso de las TIC. En el planteamiento de estas cuestiones, se alterna el discurso teórico-práctico, exponiendo conceptos de la sociología de medios con trabajos de investigación y estudios concretos.

Por otra parte, no podemos olvidar que la sociología es una ciencia joven y se nutre

## LIBROS

♦ Juan Bautista Romero Carmona

Se destaca la escasa atención a la infancia en los diferentes ambientes económicos, políticos, sociales, culturales en los que se enmarca la sociedad actual. En cuanto a objeto de estudio, la infancia surge tardíamente en el campo de las ciencias sociales. Es a partir de los años ochenta cuando la infancia se toma en serio para ser tratada con seriedad y rigor dentro del campo investigativo, desafiando diferentes cuestiones y dilemas respecto a la misma. En Portugal, es a partir de los años noventa cuando se le da la importancia que se merece la infancia en todos los sentidos, siendo considerados como miembros fundamentales para la construcción social, además de ser considerados sujetos activos dentro de los diferentes estamentos sociales.

Este libro procura contribuir a un mayor tratamiento periodístico sobre los niños y niñas y la infancia en general. La primera parte del texto encuadra, a partir de varias perspectivas, la realidad social de los más jóvenes, recorriendo y analizando diferentes discursos como son el religioso, filosófico, etc., y también desde el punto de vista de la investigación histórica y social en el campo de la infancia. Se presta especial atención al análisis de los últimos años donde los niños y niñas de todo el mundo han sido noticias en las páginas de los diferentes periódicos por diferentes razones desagradables.

La segunda parte de la obra se centra en la prensa portuguesa, haciendo un recorrido histórico de la trayectoria de los diferentes periódicos, así como caracterizándolos según las distintas corrientes ideológicas en las que se desarrollan.

Este texto da a conocer diferentes puntos de vista sobre la infancia que se desarrolla en nuestra sociedad, al mismo tiempo permite descubrir cómo se fabrica a través de los medios un discurso peculiar sobre el mundo de los niños y niñas, resaltando ciertas dimensiones y ocultando o silenciando otras.

Se realiza un recorrido entre los años setenta y los noventa, donde se resalta que en la década de los setenta las diversas noticias de los periódicos que trataban sobre aspectos de la infancia lo hacía con titulares de fatalidad doméstica, es decir accidentes mortales o tragedias, sin embargo guardaba silencio sobre aspectos sociales, los cuales tenían mucho que hablar debido a la precaria situación social que vivían muchos niños y niñas en aquellos momentos. En los años ochenta se encuentra una situación más equitativa de contenidos. Surgen los temas de salud y asistencia infantil pero de tomas formas ocupando espacios en los periódicos de segundo plano o suplementos. Ya en la década de los 90 aumentan las noticias referidas a la infancia y sobre todo a la mujer, tomando un carácter mucho más profesional y serio. Surgen nuevas formas expresivas, se intenta atender a otros públicos, se tiende a textos cortos, aumentan el lenguaje gráfico, etc.

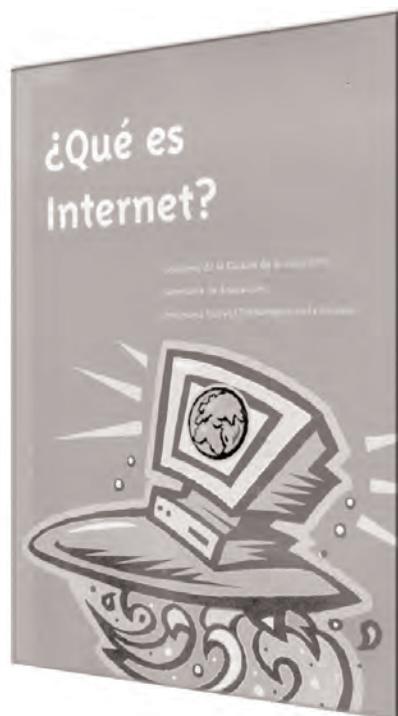
Todo este recorrido da a conocer al lector diversas imágenes por la que pasa la infancia dentro de la sociedad portuguesa, así como el tratamiento periodístico dado. Es por tanto un libro interesante que está dirigido a todas las personas relacionadas con el mundo de los medios de comunicación así como a los docentes, a los que se les ofrece un análisis serio y riguroso sobre el tratamiento dado por la prensa al mundo de la infancia en diferentes momentos del desarrollo de nuestra sociedad.



**Crianças em notícia. A construção da infância pelo discurso jornalístico. Cristina Ponte; Lisboa, Universidade Lisboa; 2005; 300 páginas**

## LIBROS

◆ Tomás Pedroso Herrera



**¿Qué es Internet?; Roxana Morduchowich (Comp.); Buenos Aires (Argentina), Ministerio de Educación, 2000; 63 páginas**

de comunicación. Desarrolla las técnicas necesarias para el uso del correo electrónico, cómo crear una cuenta de correo, el funcionamiento de los grupos de debate o los protocolos necesarios para participar en un chat. Se centra el libro especialmente en las posibilidades del correo electrónico y explica a los futuros usuarios cómo enviar un mensaje, cómo enviar documentos, cómo leer los mensajes desde cualquier computadora y cómo crear filtros para categorizar y separar los distintos mensajes según los crea útiles el receptor.

En cuanto a la participación en «chats», se explica cómo esta herramienta es un sistema de comunicación multiusuarios en tiempo real que se materializa habitualmente en una conversación informal entre varios participantes. Se explica al pormenor cuáles son los pasos que hay que dar: conectarse a través de un servidor IRC, elegir un «nickname» (sobrenombre de usuario), entrar en algún tema de debate, etc. También se reserva un espacio para los problemas que pueden surgir: los virus que se expanden por el correo, los errores que pueden surgir del correo (enuncia cuáles son los motivos de devolución de un correo: puede deberse a que sea desconocido el usuario o que sea desconocido el nombre del dominio o que, por saturación, no pueda ser enviado el mensaje) o los problemas que se pueden derivar del «spam» o publicidad invasiva que se expande por los correos y por las listas de los grupos de debate que los «spammers» pueden llegar a piratear. Para huir de esta lacra de Internet se recomienda en el libro ponerse en contacto con las direcciones que envían publicidad indeseada y hacerles saber que sus informaciones no son bien recibidas, pero si eso no fuera posible habrá que poner en funcionamiento un filtro que enviará a la basura todo el correo no deseado. Este sencillo libro se acompaña de un disco que recoge software gratuito de acceso a Internet.

Este breve libro es la adaptación de «Guide pour l'Internet» publicado por Telecom de Francia y pretende dar respuesta a todos aquellos interrogantes que «que solemos formularnos ni bien encendemos la computadora y queremos navegar por Internet». Dividido en tres partes la finalidad de este escrito es ofrecer una guía muy sencilla de los principales conceptos y técnicas que necesitará quien por primera vez se acerca a la red. En la parte que lleva por título «Comprender» se acercan los autores a qué son las autopistas de la información, qué son los dominios o cómo se interpretan las distintas direcciones. Sobre este último punto se analizan pormenorizadamente todos los componentes de las direcciones electrónica explicando el significado de las abreviaturas o de las distintas terminaciones (edu, com, mil, gov, org, net, etc.).

Se ofrecen consejos para escribir sin errores las direcciones de correos: no incluir acentos, no escribir con mayúsculas, no confundir caracteres que por nimios que sean pueden hacer imposible que el correo llegue a su destinatario. Se explica asimismo cuáles son los elementos básicos que se emplean para la conexión a Internet, desde el tipo de computadora hasta el módem necesario para la conexión. En la segunda parte «Utilizar Internet» se aportan consejos sobre los procedimientos de navegación y para ello se explica el funcionamiento de cada una de las teclas de navegación, cómo se abren y cierran ventanas, cómo se guardan las páginas que se han visitado en la carpeta de «favoritos» o cómo se guarda o se imprime una información que ha resultado interesante para el usuario. También se explica cómo se busca la información en los distintos motores de búsqueda. «Comunicar» es la tercera parte y se centra en la consideración de que Internet es una herramienta

## LIBROS

♦ Tomás Pedroso Herrera

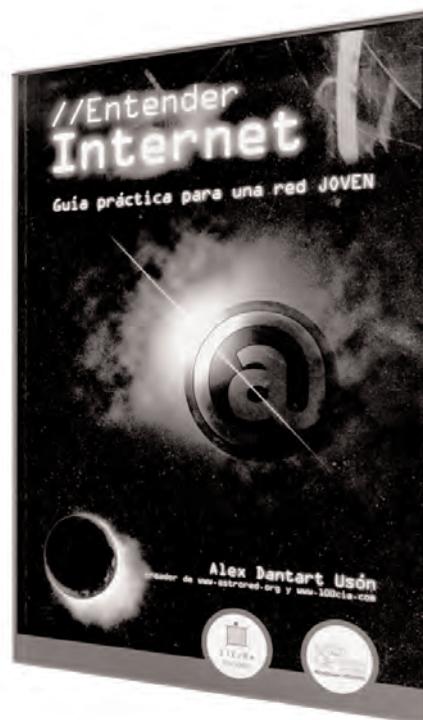
El presente libro es un breve manual dirigido al público más joven en el que se repasan los aspectos esenciales de Internet. Como lo señala el propio autor, el manual está «dedicado a aquellas personas que, sabiendo o no el manejo básico de la navegación por la red, se sienten algo perdidas y confusas con determinados aspectos de la misma». Comienza con un escueto repaso al origen de la red y a cómo los contenidos han ido dirigiéndose hacia el gran público al diversificarse y al ser presentados para «agradar visualmente».

El libro se inicia con una breve historia de Internet que abarca desde 1969 hasta nuestros días. De manera somera se explica que el embrión de la red se encuentra en las investigaciones llevadas a cabo por varias universidades americanas para interconectar varios ordenadores para poder intercambiar información. La evolución de ordenadores interconectados se explica mediante una gráfica que da idea del crecimiento vertiginoso de esta forma de comunicación. Expone el autor cómo la red puede servir tanto para la educación como para el trabajo.

Para el ámbito laboral, la Red ha supuesto una auténtica novedad porque ha agilizado los intercambios de información de todo tipo (textos, informes, fotografías, planos, etc.) y, además, está habilitando una nueva forma de trabajo, como el trabajo realizado desde casa, una realidad cada vez más frecuente en los países donde las tecnologías de la comunicación son más usadas, como es el caso de Estados Unidos. Pero el uso que mayoritariamente se le da en las sociedades de la información el ocio: descargar canciones, películas, participar en chats y foros son los usos más comunes de la juventud. Los portales y los servicios que ofrecen son expuestos en un capítulo exclusivo. Se exponen una interesante comparativa de los distintos portales genéricos o ofrecen al mismo tiempo información, servicios de buscador, canales temáticos, correo las instrucciones para que cada usuario «monte» su propio portal. A. Dantart ofrece información sobre la búsqueda de información por medio de los grandes motores de búsqueda como Altavista o Google y advierte que lo encontrado en la red puede no ser fiable.

Para evaluar la información hallada el joven usuario debe preguntarse por la procedencia, la actualidad, la intención y la comprensión de la misma. Además de todo lo anterior, Internet se caracteriza por aglutinar las nuevas tecnologías que están apareciendo: la tecnología Flash, la WAP, la UMTS o por dar cobijo a la «guerra por los dominios» o por los peligros de los «hakers» (personas que, según el autor, no son los «malos de la película», sino que lo que intentan es «demostrar a las empresas que eelos toman por conejillos de indias, su pobre y frágil sistema de seguridad») y los virus.

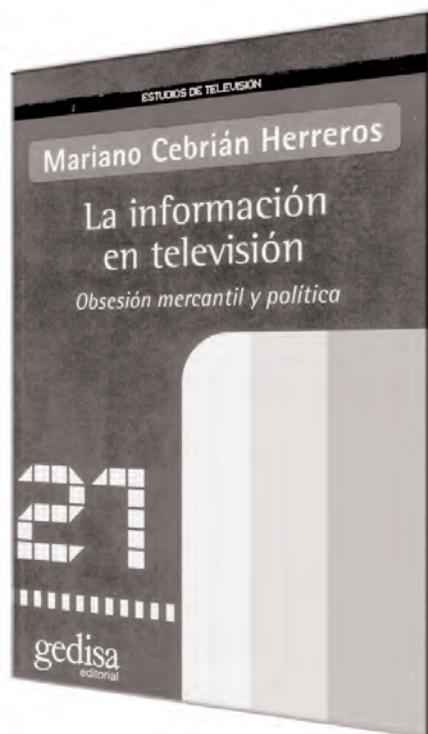
El libro finaliza con un muy interesante capítulo de direcciones útiles y consejos prácticos: las primeras aparecen agrupadas por temas (apuntes y trabajos, ciencias, compras y subastas, conocimientos e idiomas...) y los segundos son respuestas a las preguntas más frecuentes que plantean los jóvenes internautas. Un libro, en definitiva, que con un lenguaje juvenil es una útil guía que expone los fundamentos y entresijos de la cada vez más compleja red de redes.



**Entender Internet. Guía práctica para una red joven; Alex Dantart Usón; Zaragoza, Tierra Ediciones, 2001; 91 páginas**

## LIBROS

◆ Juan Bautista Romero Carmona



**La información en televisión. Obsesión mercantil y política; Mariano Cebrián Herreros; Barcelona, Gedisa, 2004; 221 páginas**

estructuras del mercado. La dimensión económica de la información no da respuesta exclusiva a los procesos comunicativos de la información televisiva, ya que la realidad es sumamente compleja y va más allá. Hay intereses de diverso tipo por los que las audiencias se entregarán a la televisión más que a ningún otro medio y dentro de la televisión a unos programas más que a otros. En el libro se examina y recoge los grandes cambios producidos en la información televisiva durante estos últimos años. La información televisiva alcanza un desarrollo global y local con un enfoque crecientemente comercial y de poder político al que se opone otro movimiento que fomenta la globalización de la comunicación solidaria y de una información al servicio democrático de la sociedad.

Todo se analiza desde el punto de vista del macrogénero informativo. Se elige un contenido, la información, como objeto de análisis transversal de la televisión actual. La información en los canales generalistas se convierte en la levadura de la programación. Las plataformas temáticas incorporan diversos canales hasta llegar a amplias especializaciones y las ofertas convergentes de la televisión con Internet dan entrada a diversidad de temas y de servicios informativos interactivos.

Mariano Cebrián Herreros es catedrático de Información Audiovisual de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense, con este libro de fácil lectura, pero sin perder el rigor investigador y plasmado con certero realismo, ofrece una visión actualizada de la información en televisión, por ello puede resultar una obra muy interesante para toda persona implicada o preocupada por la educación en los medios de comunicación.

La televisión informativa expande sus contenidos, enfoques y tratamientos. Amplía las coberturas, si sitúa en los puntos más recónditos y sorprende con imágenes inusitadas y deslumbrantes. Además, ha iniciado una fase de desarrollo hacia temas que rozan los derechos de la dignidad humana, la intimidad, la propia imagen y el honor. Todo se ensancha en un proceso de competitividad por conseguir más audiencia. Se trata de una lucha entre dos frentes: por un lado, los intereses económicos, que ven al ciudadano como cliente y la información como una mercancía más, y, por el otro, el poder ideológico-político, que trata de influir en la audiencia para captar votos.

El autor en esta obra aborda las estrategias de representación de la actualidad en televisión examinando con gran precisión sus dimensiones ética, estética y temática en toda su complejidad. También se ocupa de la concepción de la información en programas como los magazines, los «talk shows» y en las diversas modalidades informativas, desde los noticiarios hasta los comentarios a fondo de los documentales.

La mercantilización y politización de la actualidad determinan los procesos de la comunicación, pero no debe olvidarse el papel directo que juegan los contenidos en el seguimiento o rechazo que hace la audiencia de unas ofertas u otras. Ciertamente los contenidos se mercantilizan y politizan también, pero esto no es obstáculo para que sean por sí mismos la razón de su éxito o fracaso. Todo gira en torno a los contenidos, en este caso los informativos, que son los que realmente ponen en comunicación a todos los implicados en los procesos televisivos. Es más, los contenidos, con su correspondiente elaboración, son los que despiertan el interés por encima de las obsesiones y es-

## LIBROS

♦ Juan Bautista Romero Carmona

El arte siempre ha estado estrechamente ligado a la tecnología, y los artistas siempre son de los primeros en adoptar las nuevas tecnologías cuando surgen. Se ponen a toquetearlas y tratan de ver qué pueden hacer; quieren hacer cosas que a los ingenieros nunca se les ocurrirían, entender qué podrían decir con ellas, reflexionar sobre sus efectos, empujarlas más allá de sus límites y romperlas. Pero algunas tecnologías parecen albergar muchas más promesas para los artistas que otras, e Internet es especialmente propicio para permitir nuevos tipos de producción en colaboración, distribución democrática y experiencia participativa.

Es precisamente esta novedad la que hace de los nuevos medios un lugar interesante para la obra de los productores culturales, al representar una frontera en constante movimiento para la exploración y experimentación. Aunque se piensa en los nuevos medios de la misma manera que se piensa en los viejos, la verdad es que son medios que están libres, al menos hasta cierto punto, de las restricciones tradicionales.

El trabajo con estas nuevas herramientas necesita de la innovación y alienta un espíritu como de principiante. Los nuevos medios atraen a los innovadores, a las personas que se arriesgan, de modo que algunas de las mentes creativas más activas emplean su tiempo jugueteando con unas tecnologías que apenas se entienden. En este sentido, los artistas de los nuevos medios tienen mucho en común con los videoartistas de principios de los setenta.

Aunque puedan parecer poco activos, las galerías y los museos cumplen una importante función interpretativa. Focalizan la atención de los críticos y del público, sitúan la obra en un contexto histórico y asignan un tiempo y un espacio para que experimentemos sobre ella. Pero la

novedad de los nuevos medios hace especialmente difícil escribir sobre ellos, o al menos decir algo útil. La mayoría de los escritores caen en la futurología o se quedan atascados en una teoría carente de fundamento. Y he aquí lo que hace que este libro de Lev Manovich sea algo tanto más insólito e importante. Se trata del primer análisis detallado y globalizador de la estética visual de los nuevos medios, los cuales sitúa dentro de la historia de la cultura visual, formulando las conexiones y diferencias entre ellos y las viejas formas.

Manovich encuentra los orígenes de la estética de los nuevos medios en la pintura, la fotografía, el cine y la televisión, y estudia la imagen digital, la interrelación del hombre y del ordenador, el hipermedia, los videojuegos, la composición, la animación, la telepresencia y los universos virtuales. A tal fin, emplea de manera ecléctica e imaginativa la teoría social, la del cine y la literatura. Y lo que es igualmente importante: se sirve de su propia experiencia de trabajo con las tecnologías de los nuevos medios y con la informática para exponer los principios fundamentales que distinguen los nuevos medios de los viejos. Su análisis incorpora lecturas detalladas de objetos concretos del arte y de la cultura popular. Los capítulos son únicos por su profundidad y alcance, resultarán de interés no solo a los académicos y personas relacionadas con la educación y medios audiovisuales, sino también a los artistas y diseñadores que busquen una mejor comprensión de la historia y la teoría de su práctica.



**El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. Lev Manovich;**  
Barcelona, Paidós, 2005; 431 páginas

## LIBROS

◆ Begoña Mora Jaureguialde



**I rag@zzi del web. I preadolescenti e Internet: una ricerca; Pier Cesare Rivoltella; Milano, Vita e Pensiero, 2002; 197 páginas**

en la escuela, lo que deja entrever la escasa inserción de este medio en las escuelas italianas. Jugando, saber y comunicarse son las tres acciones básicas por las que se usa Internet. Completando el análisis cuantitativo, se transcriben algunas respuestas de los sujetos en las entrevistas.

Las conclusiones dejan claro que Internet debe integrarse en el ámbito educativo ya que se abre el nuevo campo del e-learning y, para ello, se necesita una línea de trabajo y de investigación que acerque la Red a la escuela. Además, el autor ofrece una selección de frases de los entrevistados a través de las cuáles se exponen los altibajos que rodean a este gran recurso actual. La síntesis podría ser hacer una «dieta equilibrada», ya que la tecnología por sí sola no hace suficiente fuerza como para producir un cambio en el resto de las variables ambientales (práctica social, factores culturales, etc.).

Tras la puesta en común de los resultados de los diferentes países, se muestran las similitudes y las divergencias. Los resultados más próximos se encontraron en Francia, Bélgica e Italia, mientras los más extremos estuvieron en España por tener a Andalucía, la región con menos tradición en nuevas tecnologías, pero con más entusiasmo en los tres últimos años de la investigación que coincide con el impulso de la sociedad del conocimiento por las administraciones públicas. Se puede concluir que Internet se aprende haciendo. El lenguaje y la estructura son claramente académicos y técnicos, aunque el autor se hace entender por la mayoría de los lectores.

Este libro muestra los resultados de una investigación llevada a cabo en Italia dentro de un proyecto internacional, que nace bajo el auspicio de una investigación iniciada por tres investigadores canadienses. El objetivo era analizar la influencia que un medio anglófono como Internet estaba produciendo en la población juvenil francófona de la zona (adolescentes de 11 a 16 años). El proyecto se amplía a los países francófonos europeos, y posteriormente, se incluyen Portugal, Italia y España, por ser países de lengua no inglesa con Internet.

La investigación en Italia tiene lugar durante el curso 99/00 fundamentalmente porque en ese año se produjo una gran difusión de Internet en la sociedad italiana y, porque finalizó el «Programa trienal de desarrollo tecnológico didáctico».

Tras exponer las motivaciones que llevaron a la selección de la zona (Lombardía) y de la muestra (8 centros educativos repartidos en zonas rurales y zonas urbanas, 4 de enseñanza media y 4 de enseñanza superior), el autor expone los datos recogidos a través de cuestionarios adaptados al país europeo en cuestión según el modelo canadiense, y mediante entrevistas en profundidad.

El análisis muestra que los jóvenes usan Internet buscando «un mundo hecho de imágenes, sensaciones e impresiones, huyendo del mundo en penumbra en el que viven». Se clasifica a los usuarios en función de la actividad que realizan en Internet: recibir información (actitud pasiva) o búsqueda de recursos en red, creación de páginas web, contribución a foros (actitud activa).

La dificultad de la actividad no supone un obstáculo para los adolescentes. Sólo un 6% de los encuestados responde positivamente sobre la utilización de Internet

## LIBROS

◆ Rocío Díaz Gómez

Un grupo de profesores ha elaborado este manual orientado a educadores, alumnos y familias. Bajo el título «Medios: industria de valores» se desarrollan seis experiencias educativas entorno a los medios y la educación en valores.

Joaquín Moso en «Al tajo» describe una experiencia llevada a cabo por padres, alumnos y profesores del IES Pablo Serrano de Zaragoza. En dicha actividad, se enseña a optimizar los recursos y habilidades sociales para resolver los conflictos. El fracaso escolar es el motor que impulsa esta iniciativa, que se completa con la proyección de videos y la realización de dinámicas de grupo.

Carlos Gurpegui en el Seminario CPR «Reyes de Aragón» realizó «los primeros apuntes sobre ética, valores y medios». En este trabajo se desarrollan aspectos de la ética periodística, así como la educación en valores y la resolución de conflictos. Entre los contenidos que se tratan destacan: los estereotipos, los valores de los medios de comunicación de masas o las causas de la falta de integridad de los medios y sus periodistas.

En «La justicia como valor», Raquel Diago parte de las percepciones que tienen los alumnos sobre la justicia para tratar valores como la equidad, el orden o el equilibrio. A lo largo de cuatro sesiones los alumnos trabajaron de forma activa y participativa todos estos temas, respondiendo inicialmente un cuestionario, trabajando en grupo noticias de prensa, elaborando collages, etc.

María Valle Gómez y Mercedes Jodra trabajan con sus alumnos «la constitución de 1978» aprovechando el veinticinco aniversario de ésta. La experiencia que se desarrolla a lo largo de diez sesiones, se centra en analizar y reflexionar sobre los valores de dignidad, libertad, igualdad, justicia y solidaridad. Los medios de comunicación serán una de las fuentes de información más empleadas por los alumnos en el transcurso de estas actividades.

Por su parte, Verónica Alconchel y Carmen Naval analizan «las sociedades virtuales y los derechos de los ciber-ciudadanos» haciendo uso de Internet como fuente continua de recursos e información. Para la realización de esta experiencia se emplearon dos horas semanales durante dos meses. La metodología empleada por las autoras se basó en fichas de trabajo para el análisis de páginas web y debates grupales.

José Antonio Gabelas cierra este ciclo de experiencias, poniendo al descubierto aspectos relacionados con la violencia doméstica y de género. Parte de la base que la educación en valores no puede obviar la propia actualidad, éste hecho y el interés por conocer los pensamientos y percepciones que tienen los jóvenes sobre estos temas (género y violencia) son la base sobre la que se construye esta experiencia. El cine, la televisión y la prensa son los medios utilizados a lo largo de toda la actividad. Iniciativas como las recogidas en este libro son bien acogidas por la comunidad educativa ya que encierran un valor en si mismas no sólo por poner de manifiesto un tipo de prácticas basadas en medios útiles y necesarias sino por ser un ejemplo inspirador para otros profesores.



**Medios, industria de valores; José Antonio Gabelas y Carlos Gurpegui; Zaragoza, El Periódico de Aragón, 2004; 104 páginas**

## LIBROS

♦ Julio Tello Díaz



**Violencia y construcciones de la realidad; Álvaro Martín; Caracas, Cinematoteca Nacional de Venezuela, 2005; 146 páginas**

El presente título corresponde al número once de Objeto Visual, una revista de investigación que aborda de una forma integral el tema audiovisual desde diferentes áreas del conocimiento, tales como la historia, la tecnología, la sociología, la teoría y el análisis fílmico; esta revista, editada en Venezuela, se publica desde 1993. En el presente número se recogen diferentes artículos en los que los autores analizan y comentan la violencia tomando como ejemplificación diferentes títulos cinematográficos. Se constata de esta manera que el cine representa diversos encuentros, catálogos y géneros de violencia. Del análisis de los textos se aprecia la existencia de dos tipos de violencia: la que se confunde con las fuerzas «informativas», que crea formas y genera reconocimientos, y la violencia pura, cuyas fuerzas «de-forman» y enfrentan a la nada, a la aniquilación y a la muerte, sin reconocer nuestros entornos de la realidad. Esta última es la violencia que genera más desconfianza, y la que se ha usado ya en demasía en innumerables argumentos cinematográficos vacíos de contenido, sin tener en cuenta las consecuencias ni lo que ello implica.

Los temas sobre la violencia que se transmite a través de los medios de comunicación y sobre la que existe en los centros de enseñanza son frecuentemente abordados en las investigaciones educativas (causas, términos, relaciones, repercusión social, etc.). Los debates generados a raíz de la violencia en el cine se han ido sucediendo permanentemente, tratándose el tema desde perspectivas muy diferentes y, en muchos casos, antagónicas. De una parte están quienes la justifican bajo el argumento de una trama ficticia, mientras que de otra están quienes fundamentan la violencia humana bajo la influencia provocada por dichas tramas. En este sentido, desde la introducción hasta

el último de los artículos que se recogen en este libro se derivan argumentos que hacen ver al lector las fuerzas opuestas que se muestran entre la violencia, en un polo, y los pensamientos coherentes y las estructuras lógicas, en otro.

Quienes pretendan hacer un exhaustivo análisis de los matices sobre la violencia que emanan en ciertos géneros cinematográficos, tienen en este ejemplar un elemento de gran utilidad, puesto que abarca aspectos como la delincuencia, la ley de la violencia, diferencias de género, el impacto de las imágenes, etc; todo ello, en el marco de distintos títulos de películas presentadas al público en los últimos años.

Este número está destinado a personas interesadas en conocer o ampliar sus conocimientos sobre el cine y, más concretamente, a quienes pretendan abundar en el debate sobre los límites éticos de la utilización de la violencia en el cine, que inevitablemente se desata cada vez que una película con determinadas características llega a las salas. Se considera que la violencia en el cine es un recurso fácil para conseguir despertar algunas emociones en el espectador para captar su atención, cuando se es incapaz de emocionar con métodos más sutiles y de tocar sentimientos más complejos de la persona.

Cada uno de los artículos, redactado por especialistas en estudios audiovisuales y cinematográficos, aborda diferentes perspectivas, profundamente explicadas, de la inclusión de la violencia en nuestra realidad social. Varias tramas cinematográficas se utilizan como base para recrear una palpable reconstrucción de la realidad, en contrapunto con lo que generalmente se piensa acerca de lo ficticio de las proyecciones en las salas de cine.

## LIBROS

♦ Julio Tello Díaz

El cine, como recurso audiovisual, tiene un gran poder motivador y de atracción. Un relato llevado a la acción a través de una película de cine es un elemento con gran fuerza para atrapar la atención del espectador, quien puede llegar incluso a identificarse con alguno de los personajes de la trama. La película de cine tiene, además, la virtud de prolongarse más allá de la sala y más allá del tiempo que dure su proyección, provocando en momentos y días posteriores conversaciones, diálogos y debates sobre la misma. El cine es un medio audiovisual que estimula el pensamiento y la emoción.

Con la lectura de este libro, se puede llegar al convencimiento de que el cine es un medio muy válido para utilizarse como un instrumento de apoyo en cualquiera de las áreas educativas en la que se quiera tener como material complementario en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Conforme se va profundizando en el texto, se percibe la relación del cine y sus diferentes aspectos con el ámbito educativo, y el lector podrá descubrir sus posibles aplicaciones educativas, contribuyendo así a su difusión e integración en las aulas.

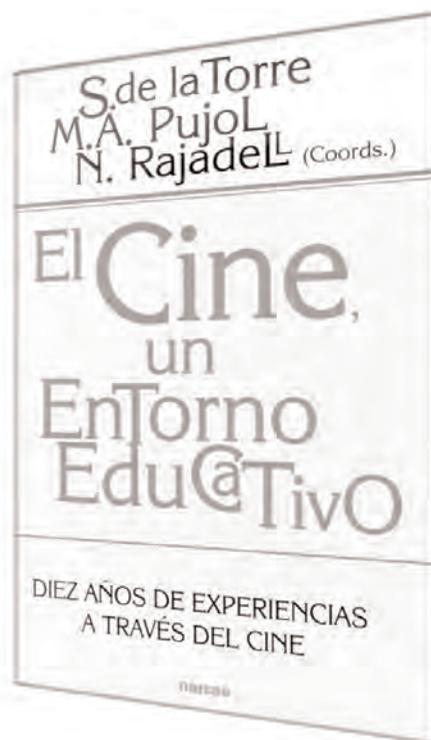
Cada uno de los capítulos, escritos por diferentes autores especialistas en comunicación audiovisual, aborda temas donde se resalta lo carismático del cine como estrategia didáctica; educación en valores, prevención de conflictos y modificación del pensamiento, creatividad, emociones, interculturalidad..., son algunos de los asuntos que más preocupan al colectivo docente y que pueden ser afrontados a partir de proyecciones cinematográficas. El cine permite adquirir capacidades para superar dificultades, así como para consolidar conocimientos y generar actitudes positivas.

El profesorado y las personas amantes del cine pueden alcanzar con este libro un excelente nivel de conocimiento acerca de las potencialidades del llamado «séptimo arte», y descubrir las posibilidades que éste tiene cuando se utiliza en el contexto educativo.

Desde la vertiente educativa, el profesorado interesado en la temática puede analizar en profundidad diferentes aspectos relacionados con el entramado cinematográfico, así como aspectos metodológicos a seguir con el alumnado. Los autores de los diferentes capítulos de este libro, aseveran que la utilización del cine en entornos educativos contribuye a afianzar el modelo ORA (observar, relacionar-reflexionar, aplicar) como vehículo de aprendizajes compartidos para educar la sensibilidad y la emotividad y reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de analizar la fuerza de su impacto.

Por tanto, el cine no es sólo un recurso más al alcance del profesorado, sino que puede llegar a convertirse en una potente estrategia para alcanzar una verdadera formación integral del alumnado, promoviendo un aprendizaje integrado y multisensorial y despertando el sentido crítico, la creatividad y la capacidad de análisis de la vida cotidiana.

Escrito con un lenguaje asequible para su comprensión, pero no por ello menos riguroso, se van intercalando títulos de películas que son analizadas según el tema que cada autor esté abordando en su capítulo. Así, este texto se consolida como un peldaño más para impulsar y elevar el nivel cultural de nuestro alumnado a través del cine, y aplicamos al mismo las palabras de Román Gubern, catedrático de Comunicación Audiovisual, quien opina que «es necesaria la presencia del lenguaje de las imágenes dentro de los planes de estudio del sistema educativo español con el objeto de acabar con una gravísima carencia cultural». Cuando el lector analice el contenido de este libro tendrá más claro cuáles son los fundamentos didácticos para esta contribución.



El cine, un entorno educativo; Saturnino de la Torre, Mª Antonia Pujol y Nuria Rajadell; Madrid, Narcea, 2005; 212 páginas

## LIBROS

♦ M<sup>a</sup> Teresa Fernández Martínez



Revista «Signo y Pensamiento», 45, Departamento de Comunicación, Universidad Javeriana de Bogotá (Colombia), 2004; 182 páginas

presenta los resultados de una investigación dedicada a la productividad cultural de las audiencias de medios electrónicos, abordando los conceptos de audiencias difusas y de aficionados. Eugenio Sulbarán y Juan Pablo Boscán llevan a cabo una comparación entre la oferta de programación de la televisión venezolana y los comportamientos de las audiencias televisivas, mientras que César Díaz nos expone los sorprendentes resultados de un estudio sobre la recepción del medio periodístico en Río de la Plata a finales de la época colonial. Finalmente, Maryluz Vallejo analiza el perfil del lector de la revista *Semana* en los años 1946-1961 y, de paso, la sociedad en la que se encuadra.

La tercera sección comienza con Enrique Guinsberg, quien plantea la necesidad de romper con las inercias disciplinarias incorporando aportaciones de la teoría psicoanalítica. A su vez, José Ignacio Aguaded y R. Ignacio Correa reflexionan sobre la importancia que tienen las imágenes en la construcción de las nuevas audiencias en las sociedades contemporáneas.

En la cuarta sección, Marialva Barbosa analiza el significado del concepto de público y Sergio Roncallo hace un recorrido interpretativo por dos textos antiguos –el *Encomio de Helena*, de Gorgias, y el *Gorgias*, de Platón– para reflexionar sobre la manipulación del receptor.

Finalmente, en el último apartado, Valerio Fuenzalida propone reformar la televisión pública latinoamericana como un servicio público que contribuya a mejorar la calidad de la vida de las audiencias. La revista concluye con una revisión bibliográfica que contiene investigaciones y reflexiones sobre los conceptos de masas, públicos y audiencias, con lo que se completa este sugerente número de la revista.

Publicación semestral del Departamento de Comunicación de la Pontificia Universidad Javeriana, dedicada a la difusión de informes finales de investigación, reflexiones teóricas, entrevistas, traducciones y reseñas críticas en el ámbito de la comunicación. Sus editores pretenden que sea un foro abierto de discusión y divulgación de las aportaciones de docentes e investigadores en áreas relacionadas con la fundamentación de la comunicación como disciplina científica, el análisis de problemas contemporáneos de comunicación, el análisis de las diversas formas de expresión de la comunicación, el análisis y la enseñanza de la publicidad, la ética de la comunicación... entre otros.

El presente número, volumen XXIII, julio-diciembre 2004, lleva por título un sugerente «masas, públicos y audiencias», sumergiéndonos de lleno en una de las cuestiones más interesantes del mundo de la comunicación. ¿Seguimos hablando de masas y de públicos?, ¿o por el contrario empezamos a identificar entidades más reales, más definidoras de lo que hoy es el concepto de audiencia o de consumidor? Para responder a estos interrogantes, la revista se organiza en seis secciones. En la primera, Guillermo Sunkel revisa el concepto de consumo cultural identificando dos desplazamientos fundamentales: del estudio del mensaje al análisis de la recepción crítica y de ésta a su vez al concepto, tan debatido, de consumo. Tanius Karam, por su parte, se pregunta si es posible hablar del paso de la sociedad de masas a la sociedad de audiencias, dado que en la sociedad actual

coexisten viejos y nuevos hábitos. La sección la cierra Javier Callejo proponiendo una ecología de la recepción, es decir, situando la recepción del mensaje en un complejo entramado de interacciones en un modelo multicausal y multifactorial.

En la segunda sección, Martha Renero

## LIBROS

♦ M<sup>a</sup> Teresa Fernández Martínez

Con este número especial de «Comunicação», de 2004, los editores de esta revista de la Universidad de Brasilia quieren cerrar un ciclo de 30 años de investigaciones iniciando su edición en un formato electrónico. Con esta iniciativa, se pretende consolidar la obra realizada hasta el momento y a la par atraer nuevos públicos dentro de la comunidad científica internacional.

En este número, se han seleccionado once artículos, seis de autores nacionales y cinco de internacionales, que versan sobre distintos aspectos del fenómeno audiovisual —con especial referencia al cine y a la televisión—, el periodismo y la teoría de la comunicación. La diversa procedencia de los autores es un claro indicio de la pretensión de los editores de la revista de ofrecer una panorámica de la comunicación lo más internacional posible.

La revista comienza con las aportaciones de Dácia Ibiapina, que presenta una reflexión sobre prácticas sociales a partir del cine documental. También sobre el apasionante mundo del cine, Luís Miguel Oliveira de Barros Cardoso, del Instituto Politécnico de Viseu, en Portugal, aborda un tema de interés, no sólo para nuestro campo, sino para el del arte, el diálogo entre la Literatura y el cine del Neorealismo.

Por su parte, las investigadoras del Departamento de Comunicación Social de la Universidad Federal de Minas Gerais, Luisa de Marilac Luna y Rousiley Maia, exponen una investigación que compara la construcción de la imagen pública de Luís Inácio Lula da Silva en dos momentos históricos diferentes al mismo tiempo que profundiza en el conflicto sobre los distintos sentidos que tienen los medios. Dos investigadores franceses, Béatrice Fleury-Vilatte, de la Universidad de Nancy 2, y Jacques Walter, de la Universidad de Metz, presentan los resultados de sus investigaciones sobre la memoria audiovisual de la inmigración en la región de Lorraine.

Lavina Madeira Ribeiro expone parte de las aportaciones más recientes al estudio del concepto de comunidad y sus implicaciones en el ámbito específico del pensamiento sobre la comunicación, mientras que los autores Valdir José Morigi y Rosane Rosa discuten sobre la ciudadanía mediatizada y un concepto novedoso, el de ciudadano planetario, concepto apenas intuido en siglos anteriores y que hoy se hace dolorosamente presente.

A continuación, las prometedoras perspectivas de la nueva televisión digital son debatidas por Andrew Tudor y Tatiana Signorelli Heise, ambos de la Universidad de York, en Reino Unido mientras que Francilaine Munhoz de Moraes nos explica los resultados de una investigación sobre el discurso periodístico on line, un tema de indudable actualidad que muy pronto será protagonista del ámbito de la comunicación.

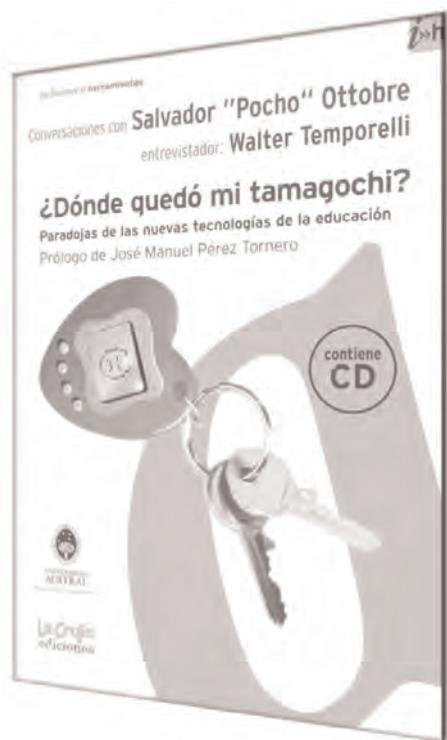
Tatiana Teixeira, de la Facultad de Bahía, realiza un estudio comparativo sobre la crónica política y los géneros de opinión. En el siguiente artículo, Rosana Nantes Pavarino, de la Universidad Católica de Brasilia, discute la pertinencia de la teoría de las representaciones sociales para la investigación en comunicación. Y, para terminar con la sección de artículos, Mohammed ElHajji analiza los significados posibles del cambio aparente de las formas de nombrar la identidad étnica en los nuevos espacios de la comunicación. Finalmente, el apartado de reseñas aporta interesantes opciones de lectura sobre estos apasionantes temas de la comunicación y de la educación en materia de comunicación.



Revista «Comunicação», VII, 1-2; Facultad de Comunicación, Universidad de Brasilea (Brasil), 2004; 154 páginas

## LIBROS

♦ M<sup>a</sup> Teresa Fernández Martínez



**¿Dónde quedó mi tamagochi?; Salvador «Pocho Ottobre»; Buenos Aires (Argentina), La Cruzja Ediciones, 2005; 156 páginas**

maestra la paradoja de un mundo cada vez más complejo, es como nos alerta de las posibilidades para el fracaso, pero también para el éxito, de comunicadores y educadores en el mundo de hoy.

Sin embargo, no debemos engañarnos. El libro no pretende ser un recetario. Como se nos advierte en la introducción, este no es un texto para amantes de certezas y buscadores de fórmulas universales, sino para los que se lo cuestionan todo, para los que ven en mundo de la comunicación la paradoja continua de un haz de posibilidades y de un haz de limitaciones. Es un libro para provocar las preguntas, no para ofrecer las respuestas.

La variedad temática es muy grande. En el primer capítulo, Pocho nos explica qué es eso de escribir para la televisión infantil, desde la elección de los temas al acabado del producto, cuando llega al telespectador, pasando por temas tan diversos como la creación del antihéroe, lo que es una escaleta o cómo superar una crisis de creatividad.

En el segundo capítulo, el autor pone en marcha lo que él llama la propuesta SEPA: sistema educativo para la participación activa, para explicarnos cómo combatir el aburrimiento en el aula compitiendo con Internet y los videojuegos. Aunque no haya recetas universales, ver trabajar a un maestro con cincuenta años de experiencia, es una fórmula mágica en sí misma.

El tercer capítulo, que da título al libro, se adentra en el uso de las nuevas tecnologías: cuáles son más adecuadas para llevarlas al aula, qué resistencias podemos esperar, cuáles son las posibilidades reales de lograr el éxito en su aplicación y, sobre todo, cómo aplicarlas en un mundo de tantos desajustes sociales en el que el acceso a la comunicación se ha convertido en una carencia más de un grupo social al que ya de por sí caracteriza todo tipo de carencias.

En el último capítulo, el autor recuerda que se autodefine como poeta y nos habla de la creatividad, creatividad que se extiende a la segunda parte del libro, en la que accedemos a diversas experiencias y reflexiones del autor sobre el fascinante mundo de la comunicación y la educación.

Salvador Ottobre, conocido por «Pocho», es fundador y delegado para América Latina de AITED, Asociación Internacional de la Televisión Educativa y del Descubrimiento, cargo que compagina con la impartición de clases sobre Tecnologías de la Comunicación y de la Información en la Universidad Austral y la coordinación de master en las Universidades Autónoma de Barcelona y Pontificia de Chile. Ha trabajado para instituciones y empresas tan relevantes como la CBS, la Fundación Cisneros o Walt Disney en sus casi cincuenta años de experiencia como comunicador y educador.

Walter Temporelli es licenciado en Psicopedagogía, realizador cinematográfico y de televisión, y docente en el master de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Este libro, que se nos presenta como un puñado de «conversaciones», relajadas y amenas, lo componen una serie de entrevistas realizadas por Walter Temporelli a Salvador Pocho Ottobre durante más de ocho horas de «charlas de café», pero a las que también se unen reflexiones, anécdotas y juegos varios.

«El profesor –nos dice Pocho en este libro– tiene una desgracia: debe permanecer 45 minutos en un aula, sin cambiar de color, sin que su fondo se mueva demasiado, sin que el alumno pueda sacarlo de la pantalla con su control remoto, sin sonidos de música estimulante y, a veces, sin sorpresa». En este texto, Pocho nos desvela sus intentos para triunfar allí donde otros han fracasado, como cuando nos relata una estimulante clase dirigida a alumnos del segundo curso de una licenciatura sobre esos importantes temas transversales que son el sapo y la rana. Así, con humor no exento de ironía y usando como llave

## LIBROS

◆ Begoña Mora Jauregui

El libro, estructurado en cinco capítulos bien diferenciados, va introduciéndose en los entresijos de la televisión como recursos didáctico. Estas dos lógicas tan diferentes, mundo televisivo y mundo educativo, deben encontrarse y pueden hacerlo, según nos cuenta la autora a través de su exposición.

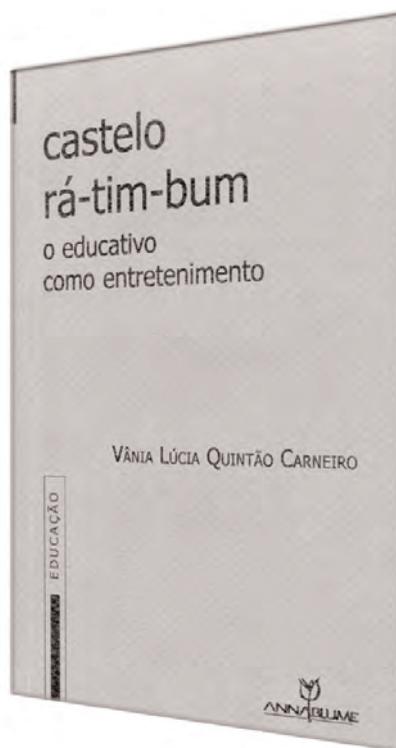
Si pudiéramos separar el contenido, sería tras el segundo capítulo. En la primera parte nos encontramos con el relato de la implantación de la televisión en Brasil. Este medio de comunicación de masas comienza en 1950, y desde sus orígenes cede zonas horarias a diversos organismos para realizar programas educativos. Sin embargo, será una década después cuando comience la verdadera lucha por crear televisión educativa. A partir de 1965 el Ministerio de Educação e Cultura reserva 100 canales para televisión exclusivamente educativa, y en 1975 se disponen de 7 emisoras educativas. A pesar de todos los intentos que se producen en el país, la autora, apoyándose en diversos expertos en la materia, cuenta que se ha tenido que reconocer que no se sabe hacer televisión educativa; pero no por un mal esfuerzo realizado, sino por no haber obtenido los resultados que se pretendían. Aunque, eso sí, se ha conseguido alcanzar una gran experiencia en la materia. En el segundo capítulo se exponen con detalle y precisión algunos de los programas televisivos creados para los niños y los jóvenes brasileños, cada uno con sus especiales características; algunos siendo casi una prolongación de los anteriores, otros, sin embargo, realizando mejoras.

Siguiendo el contenido del libro, la escritora propone un abordaje específico de «hacer educación». Para ello analiza y reflexiona sobre el funcionamiento de la televisión para avanzar en el conocimiento sobre el problema que acecha a los

docentes, el no saber utilizar el material del que se dispone. Muestra un estudio realizado sobre una serie educativa de TV para niños, «Castelo Rá-Tim-Bum», que nos enseña cómo responder a algunas cuestiones de educación por medio de la televisión, sin dejar de lado los modelos de televisión pública y comercial por los que toda sociedad se rige. ¿Televisión educativa como negación de la televisión comercial? Con esta pregunta la autora nos introduce en una reflexión guiada, dando respuesta al problema de la educación en televisión con programas tan conocidos como «Vila Sésamo» como punto de partida, pero yendo un poco más allá con el «Castelo Rá-Tim-Bum» que pretende enseñar y divertir fundamentalmente a niños con problemas de escolarización, apropiándose de las estructuras de los cuentos de hadas. Busca atender a las «exigencias del mercado, al lenguaje televisivo y a las expectativas y necesidades del conocimiento y la diversión del público infante-juvenil». Es a través de las entrevistas con los telespectadores como el lector puede darse cuenta de hasta qué punto es útil el medio audiovisual como recurso didáctico.

En estas páginas se nos recuerda que desde los ochenta se busca educar y entretener, pero la televisión pública sólo da leves pinceladas de televisión formativa, mientras se crea la televisión de mercado, nace la cultura del entretenimiento.

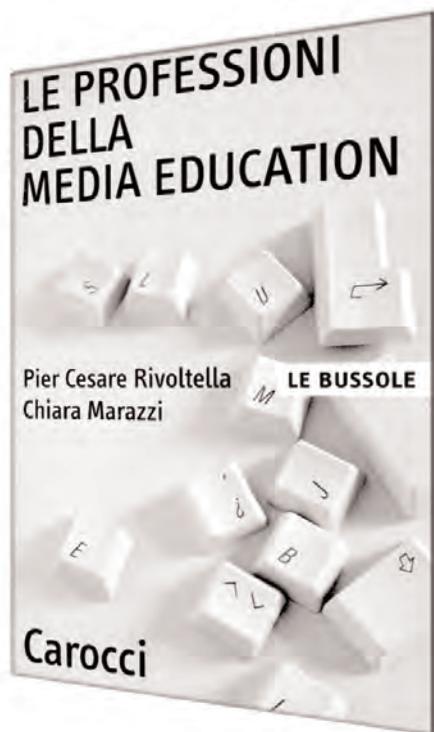
El libro muestra a través de un caso real de la televisión brasileña cómo la televisión comercial se puede aunar con la televisión educativa.



**Castelo rá-tim-bum: o educativo como entretenimento; Vânia Lúcia Quintão Carneiro; Annablume, São Paulo, 1999; 226 páginas**

## LIBROS

◆ Begoña Mora Jauregui



Le profesión della Media Education; Pier Cesare Rivoltella y Chiara Marazzi; Carocci, Roma, 2001; 125 páginas

El libro que nos ocupa nace del análisis de la realidad docente que trabaja con y desde los medios de comunicación, y pretende hacer una llamada de atención en lo que a tecnologías se refiere, ya que como nos demuestra el autor a través de sus páginas, Internet no es un simple utensilio, sino una realidad cultural.

Dividido en dos partes bien diferenciadas, en la primera se nos habla de la identidad profesional del educador de medios de comunicación de masas y sus competencias (qué es un educador en medios y qué cosas debe saber); en la segunda parte, Rivoltella nos habla de los ámbitos de intervención del educador: la escuela, la sociedad y las empresas.

El educador de medios debe conocer diversos lenguajes e instrumentos de investigación en función del campo de las ciencias humanas y sociales, lo que implica un conocimiento profundo de los procesos formativos. Los profesionales que impartían esta materia eran expertos externos al ámbito educativo que aprovechaban una sesión temática o una actividad puntual, o bien docentes que, desinteresadamente, se habían formado.

En cuanto a los ámbitos de intervención, se hace referencia a la dicotomía tradición-innovación en el primer sector, la escuela. Recordemos que en la escuela no se ve con buenos ojos la innovación, ya que implica romper con la tan controvertida «tradición escolástica», pero es el momento de despertar al mundo del análisis crítico. Se pone

de manifiesto, una vez más, la necesaria adecuación de los contenidos escolares a la integración de los medios en las aulas.

Si nos adentramos en el segundo ámbito de intervención, la sociedad, se hace referencia al uso de los medios con los colectivos menos favorecidos como disca-

pacitados, tercera edad, etc. La sociedad no puede desarrollarse si no alcanza una formación en los medios. ¿Debemos cerrar el ordenador y apagar la televisión? El formador en medios debe tener una respuesta.

La globalización, término que se caracteriza por la interconexión de regiones y personas separadas física y culturalmente, valiéndose de las nuevas tecnologías, ¿ha cambiado el mundo laboral? Esto es precisamente lo que nos lleva al tercer ámbito de intervención, la complejidad del escenario laboral actual, y es el profesional de los medios quién debe ser intermediario de estas situaciones. La formación en medios no debe estar sujeta a modas y preferencias, estamos ante un cambio sustancial en las organizaciones laborales y la comunicación y la información son la llave formativa.

Bastante completo en contenido y profundo en conocimientos y reflexiones. Al final del libro cuenta con una bibliografía por capítulos que viene a completar lo dicho en sus páginas y, por si esto fuera poco, incluye varias direcciones de Internet para ampliar conocimientos.

Con su lenguaje fácil y ameno y la multitud de ejemplos, el autor permite que el lector se identifique con él y se adentre en sus pensamientos. Es un libro interesante si se quiere profundizar en la realidad del «media educator» ya que, aunque parte de una realidad concreta, la italiana, se puede trasladar fácilmente a cualquier otra realidad cercana y obtener una visión globalizada de un problema que, aparentemente se presenta como aislado.

## LIBROS

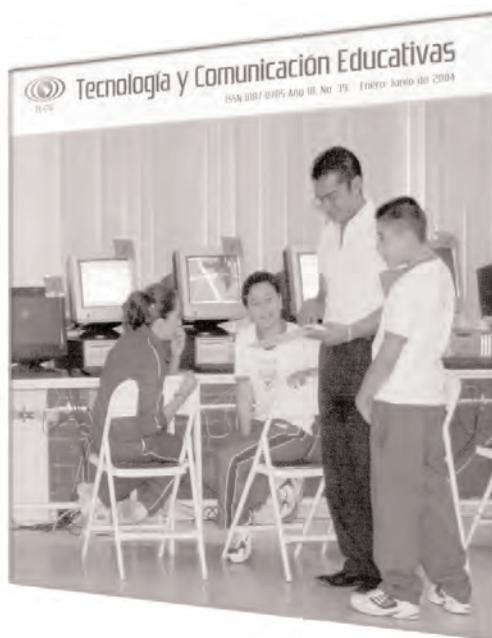
◆ Tomás Pedroso Herrera

Esta revista electrónica es el órgano de difusión de los programas y proyectos académicos del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) y se presenta como un nuevo intento de indagar en la educación sustentada en las TIC. Entre los principios y objetivos de esta publicación se halla la difusión de la tecnología educativa, de la educación a distancia y la comunicación educativa; ofrecer experiencias innovadoras, difundir acontecimientos vinculados a la educación las TIC y, por último, presentar las novedades editoriales. En el comentario editorial que inicia los contenidos de este número (39), se resumen las líneas maestras temáticas de lo tratado. Pero lo que en el fondo se busca con el uso de las TIC y su implementación es acortar la brecha económica y tecnológica entre países para lo que hay que dar a conocer a jóvenes y formadores los nuevos significados y las modificaciones que sobre nuestras vidas cotidianas ejercen los medios de comunicación.

En este número se incluyen variados e interesantes artículos como «Red escolar: el transcurrir de sus proyectos» de Nuria de Alba, en el que se analiza el desarrollo de lo referido a la educación e Internet en los proyectos mexicanos de los últimos años; en «Hipertexto, lectura e Internet: resultados de un estudio en el nivel medio superior» de A. Campos y L. Medina en el que se trata sobre la necesidad de que el lector de Internet adquiera una elevada capacidad crítica que le permita dilucidar lo verdadero en la avalancha informativa que ofrece la red; en «El programa permanente de formación de tutores del sistema de universidad abierta de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM», escrito por J. Vázquez y J. Hernández, se expone la experiencia de cómo se han gestionado

los recursos humanos de las tutorías, cómo se ha formado a los tutores y cómo se ha atendido a los alumnos: el tutor debe motivar a los alumnos para que construyan sus conocimiento de una manera autónoma e independiente que le permitirá no sólo adecuarse al mercado de trabajo, sino también comprender con más precisión la vida actual. Se incluyen asimismo varios artículos en inglés, como «Student's psychological time and information load» de C. Morales que expone la idea de que el tiempo presenta una faz objetiva y otra subjetiva, que es la que realmente interesa en la educación: mediante Internet y la información que allí aparece puede ayudar a que los alumnos tengan una percepción positiva del tiempo que influya positivamente en su educación.

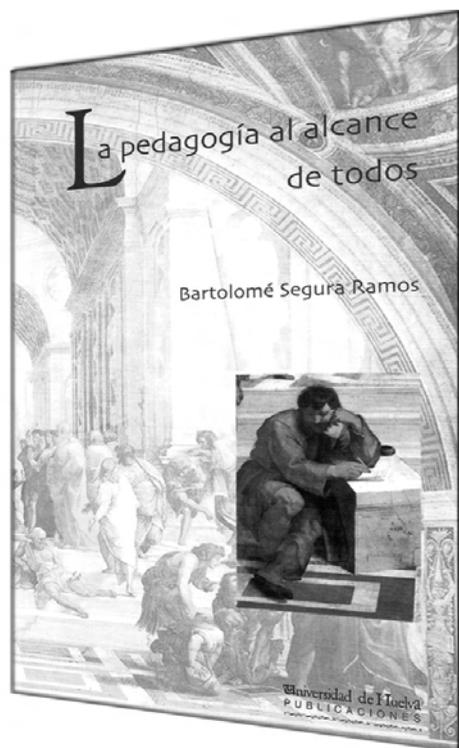
○ «Design on-line courses in economics and busines administration with Flash and Java-Applets», artículo en el que se expone la experiencia llevada a cabo en la Universidad alemana de Hagen, consistente en impartir las clases utilizando novedosos sistemas multimedias en red. Se comentan las características de las clases, los medios técnicos empleados y los resultados obtenidos. Se incluyen, además, en el artículo, varias fotografías y gráficos que ayudan a comprender lo realizado. Cada artículo tiene una magnífica presentación digital e incluye la semblanza del autor, otros de sus escritos y el modo de contacto con la persona que ha escrito el artículo. También se incluyen las portadas y los índices de todos los números anteriores, lo que facilita la comprensión de lo expuesto y publicado por esta revista a lo largo de su historia. Se añade también la versión en PDF.



**Tecnología y Comunicación Educativas, 49. México, ILCE (Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa), 2004; CD**

## LIBROS

◆ Francisco Pavón Rabasco



**La pedagogía al alcance de todos; Bartolomé Segura Ramos; Huelva, Universidad de Huelva Publicaciones, 2004; 199 páginas**

sociedad: el éxito, la competitividad, la guerra. En el 5º el objeto del saber. El 6º sobre el aprendizaje mediante investigación. El 7º sobre la relación didáctica, el espacio escénico de la clase; el contacto y el diálogo; cómo provocar la inventiva de los alumnos. El 8º Geografía, Historia, Lengua, Latín: B. Segura es catedrático de Filología Latina de la Hispalense y estudia la enseñanza de estos saberes con conocimiento de causa. El 9º aporta diversos apéndices: terminología, «docere et delectare», el fracaso escolar, etc.

El estilo no puede ser más vívido y brillante: en permanente diálogo, que pasa desapercibido como artificio, con el lector. El presupuesto fundamental, su «leit motiv»: «estar dotado... y tener gusto por algo coinciden» (p. 92). Basta con tener aptitudes para una cosa (p. 104). Buscar más que los datos, «la interiorización de los conceptos» (p. 105): «enseñar a preguntar, aprender razonando, aprender conforme a un método que es aventura y juego, des-reprimir... auspiciar al máximo lo que apasione a cada cual» (p. 111). Su tesis fundamental es que quien desarrolla libremente sus capacidades y gustos se siente bien y, por añadidura, rinde a la sociedad diez veces más que el que actúa presionado por factores externos (p. 147). ¿Es utópica la obra? Pienso que no. Quizás en una cultura de las necesidades, lo útil conlleve el sacrificio de lo agradable, pero en una cultura de servicios (y ocio) lo más útil sea lo deseable.

Este libro es un manifiesto tan sincero (pocos estarían dispuestos a hablar así), que ni los observadores sociales ni los pedagogos profesionales pueden obviarlo. Es de agradecer semejante chorro de aire fresco. Es una pedagogía «fundamental» (aunque pretenda ser un revulsivo contra ella, en la tradición más clásica del *Adversus profesores*) sobre/contral el estudio universitario.

Viene además en el momento oportuno. La reducción, so pretexto de convergencia con Europa, del número de titulaciones y carreras, los planes igualitarios o comunes, las «titulaciones a la nada», parecería que hubiesen provocado el libro del profesor Segura, quien por el contrario preconiza que «las carreras deben planearse en forma altamente especializada» (p. 111).

La obra de Segura se divide así: capítulo 1º Nociones básicas: La auténtica calidad consiste «en el desarrollo de las propias aptitudes y gustos, alentando éstos, fomentando la creación, la invención, el descubrimiento de las cosas; ofreciendo alicientes a lo que libremente se puede descubrir y lograr» (p. 23). «Cada sociedad pretende ocupar una posición de ventaja para que las demás no la reduzcan a esclava» (p. 31), por lo que la enseñanza es la mejor inversión, pero «a condición de creer que la competitividad y la brutalidad son condiciones necesarias para triunfar» (p. 38).

El 2º capítulo trata sobre la formación de masas, la imagen y la vida real. El 3º del sujeto: su liberación o represión; la supuesta inocencia sexual del niño; el temor y odio escolares; a la inversa, la ilusión como motor de la vida (p. 75); el gusto y la productividad; el gusto y la utilidad; el gusto y la vocación; cosas todas que hay que hacer compatibles con la productividad y las ansias de éxito, que nunca es inmediato.

El 4º sobre el individuo engullido por la

**Q**uadernsDigitals.NET

[www.quadernsdigitals.net](http://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 Medios 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**

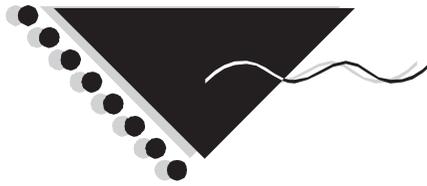
[www.us.es/pixelbit/pixelbit.htm](http://www.us.es/pixelbit/pixelbit.htm)

**Revista de Medios y Educación**

**Universidad de Sevilla**  
Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías

[pixelbit@sav.us.es](mailto:pixelbit@sav.us.es)  
Avda. Porvenir, 27. 41013 Sevilla  
Tfno.: 95 4629131 - Fax 95 4622467





Comunicar

## Próximos títulos

### Temas monográficos en proyecto



#### **Modas y medios de comunicación**

Coordinación: Stella Martínez. Universidad de Granada (España)



#### **La educación en medios en Europa Panorama actual y perspectivas**

Coordinación: Michel Clarembeaux. Centro Audiovisual de Lieja (Bélgica)



#### **La educación en medios en el mundo**

Coordinación: Gustavo Hernández. Universidad Central de Venezuela



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).



## Si te interesa la comunicación en educación



[www.grupocomunicar.com](http://www.grupocomunicar.com)

Publicaciones, investigaciones, materiales didácticos,  
guías curriculares, campañas informativas, murales,  
actividades de formación, variadas colecciones de textos, talleres...

Un sinfín de recursos y propuestas para integrar de forma crítica y  
plural los medios de comunicación en la enseñanza

¿Te apuntas?



## BOLETÍN DE PEDIDO DE PUBLICACIONES

Nombre o Centro .....  
Domicilio ..... Población .....  
Código ..... Provincia ..... Teléfono .....  
Persona de contacto (para centros) .....  
Fecha ..... Correo electrónico .....  
CIF (sólo para facturación) ..... Firma o sello:

### Formas de pago y sistemas de envío

#### España:

- Talón nominativo adjunto al pedido a favor de Grupo Comunicar (sin gastos de envío)  
 Transferencia bancaria c/c 2098 0101 84 0135930218 (Adjuntar justificante) (sin gastos de envío)  
 Tarjeta de crédito VISA. Fecha caducidad     Número        
 Domiciliación bancaria (cumplimentar boletín inferior) (sin gastos de envío)

#### Extranjero:

- Talón adjunto al pedido (se añadirán 12,00 € por gastos de envío vía terrestre y 30,00 € vía aérea)  
 Tarjeta de crédito VISA. Fecha caducidad   Número        
(agregar 10,00 € de gastos de envío: vía terrestre) (agregar 28,00 € para envío aéreo)

**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 € 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/Plaza ..... Población ..... Provincia .....  
Código Cuenta Cliente: Entidad     Oficina   DC  Cuenta        
Firma del titular y sello (en caso de empresas o instituciones)

Señor Director, le ruego atiendan con cargo a mi cuenta/libreta y hasta nueva orden, los recibos que le 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.grupocomunicar.com e-mail: info@grupocomunicar.com

# Publicaciones



## Grupo Comunicar Ediciones

### Relación de colecciones, títulos y precios

#### REVISTA CIENTÍFICA «COMUNICAR»

- Suscripción bianual institucional (nº 27, 28, 29 y 30) ..... 60,00 €
- Suscripción bianual personal (nº 27, 28, 29 y 30) ..... 45,00 €
- Suscripción anual institucional (nº 27 y 28) ..... 36,00 €
- Suscripción anual personal (nº 27 y 28) ..... 26,00 €
- Comunicar 01: Aprender con los medios ..... 12,00 €
- Comunicar 02: Comunicar en el aula ..... 12,00 €
- Comunicar 03: Imágenes y sonidos en el aula ..... 12,00 €
- Comunicar 04: Leer los medios en el aula ..... 12,00 €
- Comunicar 05: Publicidad, ¿cómo la vemos? ..... 12,00 €
- Comunicar 06: La televisión en las aulas ..... 12,00 €
- Comunicar 07: ¿Qué vemos?, ¿qué consumimos? ..... 13,00 €
- Comunicar 08: La educación en comunicación ..... 13,00 €
- Comunicar 09: Valores y comunicación ..... 13,00 €
- Comunicar 10: Familia, escuela y comunicación ..... 13,00 €
- Comunicar 11: El cine en las aulas ..... 13,00 €
- Comunicar 12: Estereotipos y comunicación ..... 13,00 €
- Comunicar 13: Comunicación y democracia ..... 14,00 €
- Comunicar 14: La comunicación humana ..... 14,00 €
- Comunicar 15: Comunicación y solidaridad ..... 14,00 €
- Comunicar 16: Comunicación y desarrollo ..... 15,00 €
- Comunicar 17: Nuevos lenguajes de comunicación ..... 15,00 €
- Comunicar 18: Descubrir los medios ..... 15,00 €
- Comunicar 19: Comunicación y ciencia ..... 15,00 €
- Comunicar 20: Orientación y comunicación ..... 15,00 €
- Comunicar 21: Tecnologías y comunicación ..... 15,00 €
- Comunicar 22: Edu-comunicación ..... 15,00 €
- Comunicar 23: Música y comunicación ..... 15,00 €
- Comunicar 24: Comunicación y currículum ..... 15,00 €
- Comunicar 25: TV de calidad ..... 18,00 €
- Comunicar 26: Comunicación y salud ..... 18,00 €

#### COLECCIÓN «EDICIONES DIGITALES»

- Comunicar 1/25 (textos íntegros de 25 números) ..... 36,00 €
- Luces en el laberinto audiovisual (e-book) ..... 15,00 €
- La televisión que queremos... (e-book) ..... 15,00 €
- Televisión y multimedia (Master TV Ed.) (e-book) ..... 9,00 €

#### COLECCIÓN «GUÍAS CURRICULARES»

- Descubriendo la caja mágica. Aprendemos TV ..... 13,50 €
- Descubriendo la caja mágica. Enseñamos TV ..... 13,00 €
- Aprendamos a consumir mensajes. Cuaderno ..... 14,00 €

- Escuchamos, hablamos... con los medios (Cuaderno) ..... 17,00 €
- Escuchamos, hablamos... con los medios (Guía) ..... 13,50 €

#### COLECCIÓN «AULA MEDIA»

- La mujer invisible. Lectura de mensajes publicitarios ..... 13,50 €
- Televisión y telespectadores ..... 13,50 €
- Aprender con el cine. Aprender de película ..... 18,00 €
- Comprender y disfrutar el cine ..... 15,00 €
- Geohistoria.net ..... 20,00 €

#### MONOGRAFÍAS «AULA DE COMUNICACIÓN»

- Comunicación audiovisual ..... 12,00 €
- Juega con la imagen. Imagina juegos ..... 12,00 €
- El universo de papel. Trabajamos con el periódico ..... 12,00 €
- El periódico en las aulas ..... 12,00 €

#### COLECCIÓN «MEMORIAS DE INVESTIGACIÓN»

- La televisión y los escolares onubenses ..... 21,00 €
- Infoescuela ..... 21,00 €
- Internet y los jóvenes ..... 21,00 €

#### COLECCIÓN «PRENSA Y EDUCACIÓN»

- II Congreso andaluz «Prensa y Educación» ..... 12,00 €
- Profesores dinamizadores de prensa ..... 12,00 €
- Medios audiovisuales para profesores ..... 14,50 €
- Enseñar y aprender con prensa, radio y TV ..... 16,50 €
- Cómo enseñar y aprender la actualidad ..... 14,00 €
- Enseñar y aprender la actualidad con los medios ..... 14,00 €
- Luces en el laberinto audiovisual (Actas) ..... 15,00 €

#### COLECCIÓN «EDUCACIÓN Y MEDIOS»

- Publicidad y educación ..... 10,00 €
- Aulas en la pantalla ..... 15,00 €
- Atención educativa a ciegos y deficientes visuales ..... 12,00 €

#### COLECCIÓN «LA COMUNICACIÓN HUMANA»

- El puntero de don Honorato..... 13,00 €
- Historietas de la comunicación..... 22,00 €

#### MURALES «PRENSA ESCUELA»

Gratis

- Importe del pedido
- Gastos de envío
- Importe total

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |



Apdo. Correos 527  
21080 Huelva (España)



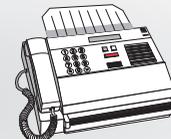
e-mail  
info@grupocomunicar.com



Formulario electrónico  
www.grupocomunicar.com



Teléfono  
(00-34) 959 248380



Fax  
(00-34) 959 248380

# Comunicar

Revista científica iberoamericana de Comunicación y Educación

- © COMUNICAR es miembro de la Asociación de Editores de Andalucía (AEA)
- © COMUNICAR es socio del Centro Español de Derechos Reprográficos (CEDRO)
- © COMUNICAR es miembro de la Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura
- © COMUNICAR está registrado en la Oficina de Patentes y Marcas con el código 1806709

## Criterios de impacto de edición en «Comunicar»

### Normas de publicación

Véase página 4.

### Criterios de calidad informativa de la revista como medio de comunicación científica

1. «Comunicar» cuenta con un Comité Científico Asesor formado 50 expertos, 28 de los cuales son investigadores internacionales (16 países), 12 de universidades españolas y 6 de medios de comunicación. Del total, 32 de ellos son doctores universitarios. Todos los miembros pertenecen a instituciones universitarias de educación superior, centros de investigación de excelencia y medios de comunicación prestigiosos.
2. «Comunicar» ofrece instrucciones detalladas a los autores que publican con sus créditos de referencia, centros de trabajo y correos electrónicos de localización.
3. «Comunicar» informa a sus colaboradores sobre el proceso de evaluación y selección de manuscritos, incluyendo los criterios, procedimiento y plan de revisión de los revisores o jueces.
4. «Comunicar» ofrece en inglés los títulos, abstracts (resúmenes) y key words (palabras clave) de todos sus artículos.

### Criterios sobre la calidad del proceso editorial

5. «Comunicar» mantiene su edición de números con una rigurosa periodicidad desde su nacimiento en 1993. En 13 años se han editado 26 títulos de manera totalmente regular (en los meses de marzo y octubre, meridianos de los semestres). Mantiene, a su vez, una estricta homogeneidad en su línea editorial y en la temática de la publicación.
6. Todos los trabajos editados en «Comunicar» se someten a evaluaciones previas por expertos del Consejo Científico Asesor, investigadores independientes.
7. Las colaboraciones revisadas en «Comunicar» están sometidas al sistema de evaluación ciega por pares, que garantiza el anonimato en la revisión de los manuscritos.
8. «Comunicar» notifica de forma motivada la decisión editorial que incluye las razones para la aceptación, revisión o rechazo de los manuscritos, así como los dictámenes emitidos por los expertos externos.
9. «Comunicar» cuenta en su organigrama con un Consejo Editorial y Consejo Asesor, además de la Dirección, Subdirección, Secretaría y Centro de Diseño.
10. El Consejo Científico Asesor está formado por profesionales e investigadores de reconocida solvencia, sin vinculación institucional ni con la revista ni con la editorial, marcando la evaluación y auditoría de la revista.

### Criterios sobre la calidad científica de la revista

11. Los artículos que se editan en «Comunicar» están orientados básicamente al progreso de la ciencia en el ámbito de la «edu-comunicación» y se dedican básicamente a trabajos que comuniquen resultados de investigación originales.
12. Los trabajos publicados en «Comunicar» acogen aportaciones variadas de expertos e investigadores de todo el mundo, velándose para evitar la endogamia editorial, especialmente de aquéllos que son miembros de la organización.

### Información estadística

- Número de trabajos recibidos para este número: 45
- Número de trabajos aceptados publicados en este número: 32 (71%)
- Países implicados en los trabajos de este número: 11
- Comunidades Autónomas (España) implicadas en este número: 6
- Número de indizaciones en bases de datos internacionales especializadas (ver en contraportada): 22

# Comunicar

Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación

## REVISTA CIENTÍFICA DE ÁMBITO INTERNACIONAL, INDIZADA EN LAS BASES DE DATOS:

- LATINDEX. Catálogo Selectivo (Publicaciones Científicas Seriadadas de América, España y Portugal)
  - ISOC del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España (CSIC/CINDOC)
    - Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura
  - REDALYC. Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe de Ciencias Sociales
    - IRESIE. Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa
    - ULRICH'S. Periodicals Directory. CSA ([www.ulrichsweb.com/ulrichsweb/](http://www.ulrichsweb.com/ulrichsweb/))
- OEI. Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos
  - CEDAL Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) de México
  - CARHUS. Departament d'Universitats de la Generalitat de Catalunya (DURSI)
- UCUA. Índice de Revistas Científicas de la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas
  - IN-RECS. Índice de Impacto de Revistas Españolas de Ciencias Sociales
  - REDINET. Base de Datos de Información Educativa del Ministerio de Educación de España
- REBIUN. Catálogo de la Red de Bibliotecas Universitarias de la Conferencia de Rectores de las Universidades españolas
  - TECNOCIENCIAS. Portal de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología
    - DIALNET. Servicio de Alertas de Literatura Científica Hispana
  - Portal de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona
    - Enciclopedia Virtual de Tecnología Educativa
    - Portal Iberoamericano de la Comunicación
    - Portal Digital Educativo «Quaderns Digitals»
      - DOCE. Documentos en Educación
  - IHCD. Instituto de Historia de la Ciencia del CSIC/Universidad de Valencia
    - Boletín de Revistas del Ayuntamiento de Madrid



**Grupo Comunicar**

Colectivo Andaluz para  
la Educación en Medios de Comunicación

[info@grupocomunicar.com](mailto:info@grupocomunicar.com)

[www.grupocomunicar.com](http://www.grupocomunicar.com)

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